

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'intégration des élèves issus de l'immigration
dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire

Par Khadija Amesguine

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

M.Éd.

Maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire

© Khadija Amesguine, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais
au deuxième cycle du secondaire

par

Khadija Amesguine

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pr. Marilyn Steinbach
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Pr. Lynn Thomas
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises représente un défi pour l'ensemble des acteurs impliqués dans ce long processus. Il s'agit de mettre en place les moyens nécessaires afin de faciliter la réussite scolaire et sociale des nouveaux arrivants. Dans cette optique, l'essai qui suit présente les conditions reliées à l'intégration directe des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire dans deux écoles lavalloises. Il tente également de démontrer dans quelles mesures les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants peuvent amener ces apprenants à la réussite.

La problématique de l'essai concerne plus précisément la diplomation des élèves issus de l'immigration intégrés au deuxième cycle du secondaire dans les classes d'anglais sans aucune connaissance préalable de la langue de Shakespeare. Ces étudiants ont démontré des compétences suffisamment développées, lors de l'évaluation linguistique du français et des mathématiques à leur arrivée au Québec, qui leur permettent de rejoindre directement leurs pairs dans les classes régulières. Or, étant donné que la promotion se fait par matière au deuxième cycle du secondaire, le manque de connaissances minimales ainsi que l'absence de soutien linguistique en anglais compromettent inévitablement la réussite du cours d'anglais pour ces élèves. Nous nous sommes alors posé la question suivante : compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières, à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire?

Afin de pouvoir y répondre, nous avons interviewé des enseignantes et des élèves en mettant l'accent sur les aspects qui nous intéressent et qui nous ont permis de dégager quelques pratiques gagnantes ainsi que les défis qui restent encore à relever. Il s'avère d'après l'étude que les choix pédagogiques des enseignants, leur implication, leur ouverture ainsi que l'attitude des élèves, leur engagement et leur disposition à apprendre sont tous des éléments qui promeuvent la réussite scolaire. Par contre, les conditions de travail des enseignants dans ce contexte ainsi que le stress et la crainte générés par la peur de l'échec chez l'élève restent les plus grandes embûches. Les enseignantes et les élèves interviewées lors de la recherche proposent ainsi des pistes de solution afin d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais, que nous avons incluses au dernier chapitre de cet essai.

Nous avons tenté à travers cet essai de démontrer l'impact de l'intégration directe des élèves dans le contexte décrit plus haut que ce soit au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'apprentissage. Nous souhaitons ainsi mettre l'accent sur l'absence de soutien en anglais dans les écoles francophones publiques du Québec et ses conséquences sur la réussite des élèves.

Note : nous précisons que la forme masculine utilisée dans ce document désigne à la fois les hommes et les femmes. Le but n'en est que pour faciliter la lecture.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	10
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....	14
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	14
1.1 La Charte de la langue.....	14
1.2 Le SASAF et le SSEII.....	15
1.3 Le processus d'évaluation linguistique et de classification.....	16
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	17
3. LA RECENSION DES ECRITS	20
DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE DE RÉFÉRENCE	29
1. L'INTÉGRATION.....	29
2. LA RÉUSSITE SCOLAIRE	32
3. LA MOTIVATION.....	34
4. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES	37
5. LA DIDACTIQUE.....	38
5.1 L'acquisition de la langue seconde	38
5.2 La différenciation pédagogique	40
5.3 La progression des apprentissages	42
5.4 L'évaluation.....	43
TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	47
1. LE CADRE DE L'ENTRETIEN	48
1.1 Le terrain	48
1.2 Les informateurs.....	49
1.3 Les ressources.....	50
1.3.1 L'élaboration des questionnaires	51
1.3.2 Le questionnaire des enseignants.....	52
1.3.3 Le questionnaire des élèves	54
1.4 Le déroulement de la collecte de données.....	55
1.5 Le délai	56
1.6 L'analyse et le résultat.....	57
2. QUESTION D'ÉTHIQUE	58
QUATRIÈME CHAPITRE : LA PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	61

1. LES PARTICIPANTS	61
1.1 Les enseignants.....	61
1.2 Les élèves	64
2. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ENSEIGNANTES	66
2.1. L'intégration.....	66
2.2 La motivation	69
2.3 La réussite scolaire	71
2.4 La didactique et les approches pédagogiques.....	73
3. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	80
3.1 La première expérience en classe d'anglais	80
3.2 L'apprentissage de la langue seconde	82
3.3 Les méthodes d'enseignement au Québec et au pays d'origine.....	84
3.4 Les stratégies d'apprentissage.....	88
3.5 L'évaluation.....	91
4. LE LIEN SOCIO-AFFECTIF	93
CINQUIÈME CHAPITRE : L'ANALYSE DES DONNÉES.....	97
1. L'INTÉGRATION.....	97
2. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUE	101
2.1 Le lien socio-affectif	101
2.2 L'acquisition de la langue seconde	103
2.3 La différenciation pédagogique	107
2.4 La progression des apprentissages	109
2.5 L'évaluation.....	111
3. LA MOTIVATION.....	113
4. LA RÉUSSITE SCOLAIRE	115
5. LA DISCUSSION.....	118
5.1 Les pistes de solution proposées par les enseignantes	121
5.2 Les pistes de solutions proposées pour les élèves	122
CONCLUSION	124
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	127
ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉLÈVE	137
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT.....	141

À tous ceux qui ont dû arracher leurs racines pour les planter dans une nouvelle terre

*À tous ceux qui ont, à travers l'espace et le temps, à travers les larmes et les souffrances,
ont gardé dans l'âme une petite graine d'espoir ;*

À tous ceux qui ont allumé, au fond de mon cœur, le désir de continuer.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à témoigner notre profonde gratitude à toutes les personnes impliquées dans la réalisation de ce travail de recherche. Sans cet appui, nous n'aurions pas été en mesure d'accomplir cette tâche.

Nous remercions tout particulièrement Pr. Marilyn Steinback qui nous a appuyée tout au long de ce travail. Sa patience, sa sollicitude, ses encouragements dans les moments difficiles et ses conseils précieux ont tous rendu possible la réalisation de ce travail. Outre son professionnalisme et son implication en tant que directrice de recherche, elle nous a également témoigné une dimension humaine sans égale.

Aussi, nous souhaitons remercier les participants, y compris les enseignantes et leurs élèves pour leur disponibilité, leur générosité et leur collaboration. Nous leur sommes reconnaissante pour le temps précieux et pour les expériences riches qu'elles ont accepté de partager avec nous.

Enfin, je voudrais remercier les membres de ma famille et mes amis, dont le soutien et la présence ont facilité la réalisation de ce projet.

INTRODUCTION

La première des orientations de l'école québécoise est la réussite de tous. Dans son *Programme de Formation de l'École québécoise*, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2007), statue qu'il est important de répondre aux besoins de tous les élèves pour optimiser leur chance de réussite. Ainsi, dans cette optique, le Ministère de l'Éducation souligne que:

Parler de réussite à la mesure de chacun, c'est mettre en lumière la responsabilité qu'a l'école d'œuvrer à ce que tous les élèves – quels que soient leurs champs d'intérêt, leurs forces et leurs difficultés – acquièrent les bases nécessaires à leur insertion sociale et professionnelle et qu'ils développent leur plein potentiel. (Gouvernement du Québec, 2007, p.6)

Cet objectif est d'autant plus signifiant quand il s'agit des élèves du deuxième cycle du secondaire, car c'est à cette étape du processus d'apprentissage que les apprenants atteignent leur plein potentiel pour développer les compétences visées par le programme et qui sont considérées nécessaires à leur intégration dans la vie professionnelle et sociale de jeunes adultes. C'est pourquoi « il convient donc de voir les élèves du deuxième cycle du secondaire dans toute la diversité de leurs aspirations et de leurs valeurs, de leurs conditions socioéconomiques et de leurs référents culturels » (Gouvernement du Québec, 2007, p.3).

Afin de parvenir à l'atteinte de cet objectif, le gouvernement du Québec a mis en place des programmes ainsi que des services permettant aux élèves issus de l'immigration de cheminer dans le développement de leurs compétences en comblant leurs besoins en matière de langue ; étant donné que la maîtrise de la langue est le premier tremplin vers

une intégration réussie (Gouvernement du Québec, 2004, p. 2). C'est ainsi que, selon leur âge et leur niveau de maîtrise de la langue française, ces jeunes sont dirigés vers des programmes et des classes qui répondent mieux à leurs besoins suivant les moyens dont disposent les commissions scolaires et dépendamment du territoire de compétence de ces dernières que ce soit dans les métropoles ou en régions.

Toutefois, qu'en est-il des élèves issus de l'immigration qui sont intégrés directement dans les classes régulières ? Non seulement ces jeunes sont confrontés au stress lié au changement d'environnement, mais ils doivent également s'adapter au système scolaire québécois et répondre aux exigences du programme d'enseignement et des sanctions des études. En effet, le défi est encore plus important pour les élèves immigrés qui sont inclus dans des classes d'anglais langue seconde au deuxième cycle du secondaire sans avoir été initiés à la langue. De plus, ces élèves qui ont un niveau avancé en français leur permettant de suivre normalement les cours d'enseignement général, ne bénéficient guère de soutien linguistique au niveau de l'anglais langue seconde. D'ailleurs, le manque de dépistage à leur arrivée au Québec, comme c'est le cas pour le français et les mathématiques, ne permet pas de déterminer le niveau de maîtrise de l'anglais chez ces élèves. Non seulement le manque de cette information importante ne prépare pas ces apprenants aux attentes du programme au niveau de la matière, mais il ne renseigne non plus l'enseignant sur les besoins immédiats de ses élèves (encore moins si ces derniers sont intégrés au courant de l'année scolaire). Par ce fait, et étant donné que l'obtention du diplôme d'études secondaires est conditionnelle à la réussite de chaque matière, les chances de réussite de ces élèves diminuent, surtout en l'absence de soutien

du gouvernement au niveau de l'anglais dans les écoles québécoises de langue française, d'où la problématique de cette recherche.

Dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique de cette recherche en spécifiant le contexte et le problème qui en découle, suivis de la recension des écrits qui regroupe des ressources en lien avec les aspects fondamentaux de notre problématique. Nous finirons par poser la question générale de recherche et les questions spécifiques.

Au deuxième chapitre, nous essaierons de déterminer les méthodes et les approches utilisées par les enseignants d'anglais dans leurs classes dans le but de guider cette clientèle particulière à développer les compétences langagières ciblées dans la matière. Nous exposerons ainsi des concepts clés tels que l'évaluation, la motivation et la réussite scolaires. Nous tenterons également de relever les obstacles majeurs que rencontrent les élèves, compte tenu du niveau de maîtrise qu'ils devaient avoir atteint au deuxième cycle du secondaire, et auxquels les enseignants doivent pallier en l'absence de soutien.

Le troisième chapitre présente la phase méthodologique. Le devis méthodologique sert à déterminer la manière concrète dont la recherche sera menée, à savoir l'aire couverte, les personnes à sélectionner, la procédure à suivre pour la collecte des données et leur analyse, etc. Tout ce processus sera élaboré afin de nous aider à planifier de manière efficace le déroulement de la recherche et ainsi à faciliter l'atteinte de notre objectif initial. Bien entendu, cette démarche de recherche fait appel à la rigueur du chercheur afin de s'assurer de la validité des résultats et au respect de l'éthique qui demeure une valeur essentielle pour tous les types de recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous tenterons de présenter les données recueillies lors des entrevues. Nous commencerons par dresser sommairement le portrait des six participants. Ensuite, nous exposerons les données recueillies en nous basant sur les aspects ciblés et spécifiés préalablement dans le cadre conceptuel élaboré au deuxième chapitre; à savoir l'intégration, la motivation, la réussite scolaire, les approches pédagogiques, la didactique et l'évaluation. Ces aspects seront présentés selon le point de vue des enseignants d'abord et ensuite, celui des élèves.

Le cinquième et dernier chapitre présente l'analyse des données recueillies suivant les concepts clés de la recherche. Cette analyse sera suivie de la discussion et de la conclusion finale.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre a pour but de présenter la problématique de notre recherche. Il s'agira donc de la mettre en contexte et d'exposer le problème qui en découle. Nous formulerons enfin notre question de recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ce projet d'étude vise l'insertion des élèves nouvellement arrivés au Québec dans les classes régulières d'anglais langue seconde. Mais afin de mieux comprendre ce contexte, nous allons aborder plusieurs points que nous jugeons pertinents dans la mesure où ils apportent davantage de précisions sur le choix et l'application de cette intégration.

1.1 La Charte de la langue française

Le Québec a toujours eu le souci de préserver son identité linguistique et culturelle face à l'anglicisation. C'est ainsi que, depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977, le français devint la langue officielle de la province. Cette langue fut imposée dans tous les secteurs importants de la vie économique et sociale ainsi que dans le domaine de l'enseignement. En effet, la Loi 101 exige que le français devienne la langue d'enseignement dans les écoles québécoises. Elle l'impose également aux immigrants dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais (*La Charte de la langue française*, chap. 5). Quant aux Québécois, seuls les enfants, dont l'un des parents a fréquenté les écoles anglophones, obtiennent le droit de suivre leur apprentissage dans des écoles anglophones. Ce bref aperçu des exigences de la Loi 101 nous amène à se

questionner sur la place de l'anglais dans l'intégration des élèves issus de l'immigration et qui n'ont pas été initiés à la langue de Shakespeare dans leur pays d'origine au deuxième cycle du secondaire. Pour mieux saisir cet aspect, nous allons aborder le protocole d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés au Québec dans le point qui suit.

1.2 Le SASAF et le SSEII

Le Service d'Accueil et de Soutien à l'Apprentissage du Français (SASAF) et le Service de Soutien aux Élèves Issus de l'Immigration (SSEII) sont des programmes instaurés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) afin de faciliter aux écoles et aux commissions scolaires l'accueil et l'intégration des élèves non francophones ou issus de l'immigration. En effet,

les SASAF constituent des services de première ligne offerts à l'arrivée des élèves jusqu'à ce qu'ils puissent suivre normalement l'enseignement. Compte tenu des besoins variés des élèves et des contraintes organisationnelles, ils peuvent être offerts dans différents contextes. Entre la classe d'accueil et l'intégration en classe ordinaire accompagnée d'un soutien à l'apprentissage du français, de nombreux modèles intermédiaires peuvent être mis en place. (Gouvernement du Québec, 2014, p.3)

Les SSEII, quant à eux, sont des services mis en place pour faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration dès leur arrivée. Il s'agit en fait de soutiens suivants :

- L'établissement et la mise en œuvre d'un protocole d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés;

- Des services d'intégration scolaire et sociale pour les élèves et leur famille;
- Des ressources supplémentaires pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire;
- Un soutien dans la langue d'origine pour les élèves allophones;
- Un soutien linguistique d'appoint en français (Gouvernement du Québec, 2014, pp.4-5).

De surcroît, les SSEII aident à établir les liens entre les élèves nouvellement arrivés, leurs familles, les écoles et les différentes institutions avec l'aide des intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI) ou même avec celle des interprètes. Ainsi, l'objectif initial des deux services, SASAF et SSEII, est de pouvoir réduire l'écart au niveau des compétences linguistiques entre les élèves allophones ou issus de l'immigration et les élèves francophones.

1.3 Le processus d'évaluation linguistique et de classification

Selon le protocole d'accueil proposé par le Ministère de l'Éducation aux différentes commissions scolaires, l'évaluation de la compétence langagière de l'élève non francophone doit être effectuée au moment de sa première inscription dans une école québécoise de langue française (Gouvernement du Québec, 2007, p. 4). À l'issue de cette évaluation, l'intégration linguistique de l'élève sera facilitée et il pourra bénéficier des services adéquats qui sauront répondre à ses besoins. Si le résultat de l'évaluation révèle que l'élève n'a aucune connaissance du français, il est alors dirigé vers les classes

d'accueil (fermées) où il sera initié uniquement à l'apprentissage de la langue française pendant une année ou deux quel que soit son âge.

Or, si l'élève démontre une connaissance suffisante lui permettant de suivre les enseignements dans une classe régulière, il est intégré dans la classe ordinaire qui correspond à son niveau de classement académique et cette décision revient à la direction d'école soutenue par les services éducatifs de la commission scolaire. Ces élèves ont tout de même un service de soutien en francisation. « En effet, les élèves qui suivent normalement l'enseignement peuvent bénéficier d'un soutien linguistique d'appoint en français qui les aidera à continuer d'améliorer leur maîtrise de cette langue » (Gouvernement du Québec, 2007, p.4). Pourtant, il est stipulé que même si l'élève intégré directement dans une classe n'a pas atteint le niveau de compétence langagière qu'un élève francophone, il peut être soumis aux mêmes évaluations que ses pairs, avec ou sans mesures d'adaptation. Il est tout de même précisé qu'il est souhaitable de prendre en compte les élèves vulnérables comme ceux intégrés dans les classes du deuxième cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2007, p.12). Ce sont plus particulièrement ceux-là qui nous intéressent dans cette recherche.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Comme nous l'avons souligné plus haut, les élèves issus de l'immigration subissent une évaluation linguistique avant leur première inscription dans une école québécoise. Le but de ce test est de vérifier leur degré de maîtrise du français à l'oral et à l'écrit. Quelques opérations de base en mathématiques sont également proposées. De plus,

l'observation de l'élève pendant l'exécution de cette évaluation permet d'estimer s'il a déjà été scolarisé dans son pays d'origine et s'il accuse un retard scolaire ou non.

L'évaluation se limitant donc aux français et aux mathématiques, elle ne permet pas de vérifier le niveau de maîtrise de l'anglais chez l'élève. Or, si l'élève démontre une connaissance suffisante en français lui permettant de suivre le programme d'enseignement général, il est alors intégré directement dans une classe ordinaire. Vu que le français est la langue d'enseignement et que l'élève peut bénéficier d'un service d'appoint en francisation, il sera amené à suivre dans toutes les matières et même à répondre aux exigences de passage à un niveau supérieur. Mais qu'en est-il de la réussite du cours d'anglais langue seconde?

Dans certains cas, les élèves issus de l'immigration ont une bonne maîtrise de l'anglais puisqu'ils ont appris cette langue dans leurs pays d'origine (Asie, Moyen Orient et certains pays d'Afrique ou d'Amérique latine). Ces élèves ont parfois une meilleure connaissance de l'anglais que du français. Ce sont eux qu'on retrouve le plus souvent dans les classes d'accueil. Par contre, les élèves qui maîtrisent suffisamment le français et qui n'ont aucune connaissance de base en anglais sont quand-même intégrés dans toutes les matières y compris l'anglais langue seconde. Sans aucune connaissance de l'anglais et sans soutien, la réussite de ces élèves est compromise surtout au deuxième cycle du secondaire puisque la réussite se fait par matière et que l'obtention du diplôme de fin d'études est conditionnée à la validation de toutes les unités.

Effectivement et selon l'Article 32 de la Sanction des Études, le ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités de la 4e et de la 5e secondaire. Parmi ces unités, l'élève doit obtenir celles de l'anglais langue seconde. De plus, si l'élève ne valide pas son cours d'anglais de la première année du deuxième cycle, il accusera automatiquement un retard d'un an et ne pourra donc pas obtenir son diplôme d'études secondaires avant d'avoir satisfait aux exigences relatives à la matière. Puisque la mission principale de l'école est la réussite de tous les élèves, celle de ceux issus de l'immigration est « étroitement liée aux orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 110). Les initiatives des commissions scolaires doivent donc s'inscrire dans l'un ou plusieurs des objectifs qui découlent de cette politique (Gouvernement du Québec, 2014, p. 12).

Dans cette recherche, nous nous pencherons sur les impacts de l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais langue seconde. Nous analyserons les conséquences de cette inclusion sur l'apprentissage de la langue chez cette clientèle. Nous étudierons également les méthodes et les approches appliquées par les enseignants pour faciliter le développement des compétences ciblées. Le but en est de pouvoir répondre à la question : compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire?

3. LA RECENSION DES ECRITS

Dans les paragraphes qui suivent, nous recensons les écrits en lien avec le problème décrit plus haut afin de mieux documenter la recherche. Cela permettra aussi de présenter des ouvrages qui traitent du thème de l'intégration des élèves issus de l'immigration selon différentes perspectives, à savoir la dimension politique, économique, culturelle, linguistique et sociale. Toutes ces dimensions sont à considérer quand il s'agit de soutenir l'élève d'origine étrangère intégré dans les écoles publiques québécoises de langue française, tout en tenant compte de son origine, du statut socioéconomique de sa famille, de sa langue maternelle, de son niveau de scolarité et du choix du milieu d'établissement dans la province.

Avant la sélection des ouvrages, il était essentiel de délimiter les termes-clés reliés à la problématique de notre projet. Les mots-clés utilisés lors de la recherche documentaire sont donc inspirés des concepts à étudier tels que : « immigrant », « nouvel arrivant », « intégration », « élève », « allophone », « école secondaire », « classe régulière », « apprentissage », « langue seconde », « anglais », « cheminement », « réussite », « compétence », « interventions pédagogiques ». Nous précisons que ces termes ou ces groupes de mots sont utilisés comme base et que de nombreuses combinaisons sont formées au courant de la recherche. Nous avons constaté qu'un grand nombre d'ouvrages ou d'articles traitent du sujet de l'intégration des immigrants que ce soit au niveau du Canada ou plus spécifiquement au niveau du Québec. Dans ces écrits, les auteurs s'intéressent surtout à l'intégration des familles dans leur société d'accueil ou à celle de leurs enfants dans les écoles et les processus qui en découlent. De plus, certains ouvrages, parmi ceux cités dans la présente synthèse, abordent la problématique liée à

l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans les écoles francophones surtout pour les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Le thème de l'intégration des immigrants est souvent traité de points de vue spécifiques selon le but de chaque étude. Certains auteurs, comme Juteau et McAndrew (1992), abordent l'intégration des immigrants dans un contexte souverainiste et s'interrogent sur la politique de sélection des immigrants au Québec et sur la composition de ces groupes minoritaires. Ces auteurs se questionnent également sur le processus d'intégration linguistique des allophones dans la société francophone québécoise et posent un regard critique sur la vicissitude des comportements et des réactions des Québécois d'origine française vis-à-vis de ceux qui appartiennent aux groupes minoritaires. D'autres comme Amireault et Lussier (2008) s'intéressent plutôt à l'intégration linguistique et culturelle des immigrants adultes dans la société québécoise. Quand on parle d'intégration linguistique, il s'agit surtout de l'apprentissage de la langue française puisque c'est la langue officielle au Québec comme nous l'avons notifié plus haut. Ainsi, nous avons sélectionné des références qui s'avèrent plus pertinentes puisqu'ils traitent de l'intégration des élèves dans les écoles québécoises ainsi que de l'apprentissage de l'anglais et son importance chez les jeunes diplômés pour une meilleure intégration économique et sociale au Québec. Notre objectif sera de souligner l'importance de l'apprentissage de l'anglais pour la réussite scolaire et la diplomation des nouveaux immigrants allophones inscrits au deuxième cycle du secondaire dans les écoles québécoises de langue française.

Plusieurs études se sont penchées sur l'intégration des immigrants dans la société québécoise que ce soit au niveau social, économique ou culturel. L'apprentissage de la langue est souvent considéré comme la première étape de cette intégration. Or, l'enseignement de l'anglais aux nouveaux immigrants québécois a été négligé étant donné que la priorité est réservée à l'apprentissage du français, ce qui permet de préserver l'identité francophone de la province. À titre d'exemple, Bélanger, Sabourin et Lachapelle (2011) soulignent l'importance de l'immigration dans la croissance démographique québécoise. Ils se basent sur les données de Statistique Canada pour préciser qu'en 2031, 30 % des résidents de la région métropolitaine pourraient être natifs d'un pays étranger. D'après ces auteurs, « les allophones sont appelés à prendre une place plus importante numériquement et leurs choix linguistiques auront donc un effet accru sur l'équilibre du Québec » (Bélanger, Sabourin et Lachapelle, 2011, p. 114). C'est la raison pour laquelle le Québec opte pour le choix d'immigrants « francotropes »; c'est-à-dire, qui ont des langues maternelles proches du français comme les langues latines ou bien qui sont originaires des pays colonisés jadis par la France. Toutefois, Bélanger, Sabourin et Lachapelle (2011) certifient que l'anglais attire les allophones de manière indéniable grâce à « son réseau institutionnel prestigieux » (*Ibid.*, p. 114) et du fait qu'il représente la « lingua franca planétaire et en particulier nord-américaine » (*Ibid.*, p. 114). Aussi, observent-ils, « les allophones les plus anglicisés ont quitté le Québec dans une plus grande proportion que les plus francisés, laissant derrière eux les allophones les mieux intégrés à la majorité francophone du Québec » (*Ibid.*, p. 134). Nous pouvons en déduire que la politique adoptée par la province en matière de langue régie en effet le choix d'une population immigrante francophone.

Quant aux enjeux qui entourent la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, on relève chez Kanouté et Lafortune (2011) les facteurs qui influencent directement la réussite de ces jeunes ainsi que l'importance de la collaboration des différents acteurs (parents, enseignants, jeunes, intervenants communautaires) pour y parvenir. Certes, l'implication de ces différents acteurs ainsi que la mobilisation de toutes les ressources disponibles ne peuvent qu'augmenter les chances de réussite pour un élève nouvellement arrivé. De plus, Kanouté et Lafortune (2011) soulèvent le fait que la réussite et la diplomation des enfants des immigrants constituent la prolongation du projet d'immigration initié par les parents. L'idée est que, selon ces auteurs, certains parents, d'un niveau de scolarité postsecondaire, « se démarquent par une vigilance plus soutenue par rapport au niveau de réussite scolaire de leurs enfants » (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 86). D'ailleurs, il sera important, lors de notre recherche, de constater le degré de soutien que les parents peuvent offrir à leurs enfants surtout quand il s'agit d'une menace d'échec que pourrait représenter l'absence d'initiation à l'anglais langue seconde. Il apparaît, selon les deux auteurs, que le fait de provenir de milieux culturels minoritaires accentue le besoin chez certaines familles de promouvoir réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 84). D'après eux, le niveau d'instruction des parents immigrants influence positivement cette promotion de la réussite étant donné que ces parents non seulement deviennent des modèles pour leurs enfants, mais ils « mobilisent leur capital humain et essaient d'actualiser leur capital social » (*Ibid.*, p.87) en aidant leurs enfants à s'ancrer dans la société d'accueil. Par contre, cette mobilisation ne peut être effective que lorsque les autres intervenants, et surtout le milieu scolaire, soient également impliqués.

Contrairement à Kanouté et Lafortune (2011), Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet (2012, p. 3) observent que « l’ethnicité, mesurée à travers des marqueurs tels que la langue, la culture, la « race » ou même la religion, n’établit pas une relation causale prévisible en ce qui a trait à la réussite scolaire ». D’après ces auteures, il existe plusieurs autres facteurs qui peuvent influencer la réussite, par exemple, la pauvreté qui provoque un « déficit culturel ainsi qu’un manque d’implication des familles dans la scolarisation de leurs enfants » (*Ibid.*, p. 3). Certes, d’un côté, des caractéristiques comme les compétences linguistiques des parents, les facteurs socioculturels et la relation avec la terre d’accueil peuvent aussi être déterminants. Or, d’un autre côté, les travaux des auteurs tels que Gillborn et Gipps (1996) ou Potvin (2007), cités dans (Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet, 2012, p. 4) affirment que les différences de performances des élèves issus de l’immigration peuvent également être influencées par des facteurs systémiques ou par les attitudes des enseignants. D’ailleurs, Mc Andrew, Ladent, Murdoch, Ait-Said et Balde (2013) soulèvent le même point dans leur étude qui dresse un bilan du cheminement scolaire des élèves issus de l’immigration. Ils attestent que « les attentes des enseignants, les processus d’évaluation ou de classement ou encore la représentation au sein des programmes ou du personnel scolaire peuvent favoriser ou défavoriser certains groupes » (Mc Andrew, Ladent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013, p. 52). Par conséquent, nous nous questionnons sur l’impact des pratiques utilisées en classe sur le développement des compétences linguistiques de ces jeunes puisque, selon les recherches dans le domaine, un enseignement stratégique adapté à leurs besoins (Caron, 2008) et une exposition suffisante à la langue favoriseraient fort bien l’acquisition de la langue cible.

Bien évidemment, nous ne pouvons ignorer l'importance des approches utilisées par les enseignants de l'anglais langue seconde, surtout s'ils accueillent des élèves immigrants intégrés dans leurs classes. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'étude de Murphy (2014) figure aussi parmi les ouvrages que nous avons sélectionnés. Cette auteure analyse les représentations que des enseignants des classes d'accueil et des classes régulières se font de l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration. Murphy (2014) relève un constat important suite à son étude en affirmant que « les enseignants des classes d'accueil et les enseignants des classes ordinaires se donnent des rôles distincts en lien avec l'intégration des élèves allophones immigrants » (Murphy, 2014, p. 270). Elle ajoute que les enseignants en classes d'accueil se centrent sur l'intégration linguistique en favorisant le lien socio-affectif tandis que ceux des classes régulières rapportent traiter tous leurs élèves de manière égale. Bien que ce constat ait un lien direct avec l'enseignement du français langue seconde (L2), il serait judicieux de mesurer la même dimension dans les classes régulières d'anglais langue seconde puisque la clientèle est la même. La question qu'on pourrait se poser ici est la suivante : quelle approche serait plus effective dans le développement des compétences langagières chez les jeunes immigrants débutants intégrés dans les classes régulières d'anglais langue seconde?

Le choix de l'approche est d'autant plus important si l'on considère les résultats de la recherche de De Koninck et Armand (2011) concernant les modèles de services offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec. En fait, les deux chercheuses ont rapporté que le choix des modèles dépend du nombre d'élèves accueillis, de la région et des moyens offerts aux commissions scolaires à travers la province. Mais ce qui est

intéressant c'est de constater le point de vue des enseignants qui les ont expérimentés. Entre les avantages et les inconvénients de chaque modèle, les répondants ciblés par la recherche se sont exprimés sur les difficultés éprouvées par les enseignants des classes régulières quant à leurs interventions auprès des élèves intégrés directement à leur niveau sans être initiés à la langue d'enseignement. Les contraintes majeures résident surtout dans le fait que ces enseignants doivent souvent répéter les consignes ou les traduire pour se faire comprendre. Ils se sentent ainsi limités et « doivent apporter des changements à la pédagogie (ce qui constitue une exigence particulière) » (De Konnick et Armand, 2011, p. 32). Cette intégration suppose également de consacrer du temps à la collaboration entre les différents intervenants (enseignants des classes ordinaires et ceux du soutien linguistique), ce qui représente une contrainte supplémentaire vu la nature de la tâche des enseignants et le manque de temps. Si l'on considère que l'un des rôles de l'enseignant est d'adapter son enseignement aux besoins et aux intérêts de l'élève, quelles contraintes cela exerce-t-il chez les enseignants d'anglais langue seconde au deuxième cycle du secondaire, qui œuvrent auprès de débutants issus de l'immigration?

Outre l'aspect pédagogique, on repère d'autres facteurs qui peuvent compromettre la réussite des élèves issus de l'immigration. Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde (2013) comparent un groupe d'élèves nés à l'étranger à ceux de la troisième génération ou plus; c'est -à-dire, ceux dont les parents sont nés au Canada. Les disparités entre les deux groupes sont grandes selon le type d'écoles fréquentées, la région habitée, les compétences linguistiques préalables, etc. Il apparaît, à l'issue de cette étude, que « ces élèves présentent plusieurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui pourraient conduire à les considérer comme un groupe à risque relativement

élevé d'échec scolaire » (Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013, p. 50). Les auteurs remarquent que lorsqu'on prend en considération uniquement le taux d'obtention d'un diplôme secondaire, les élèves issus de l'immigration sont moins outillés que ceux de troisième génération ou plus. Dans ce sens, les auteurs affirment que « les politiques et programmes mis en place pour soutenir les élèves issus de l'immigration, entre autres ceux qui sont nouvellement arrivés, jouent bien leur rôle » (*Ibid.*, p. 51).

Par conséquent, grâce aux différentes lectures faites en lien avec l'intégration des élèves issus de l'immigration, et compte tenu du risque d'échec ou de décrochage scolaire de ces jeunes et du manque de soutien en anglais langue seconde pour les assister, nous allons tenter de répondre à la question suivante : compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières, à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire? D'autres questions émergent de celle-ci, à savoir : comment ces jeunes réagissent-ils avec leur milieu d'apprentissage (classe d'anglais)? Quel est l'impact de l'intégration directe des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais langue seconde sur leur taux de diplomation? Est-ce que le retard accumulé par ces élèves dans le développement progressif des compétences en anglais peut être rattrapé? Quels sont les approches et les moyens utilisés par les enseignants pour pallier ce retard? Quelles sont les conséquences du manque de connaissances préalables dans la matière sur la motivation de ces élèves? Les approches et le degré d'attentes des enseignants ont-ils une influence directe sur les résultats de ces apprenants? Plusieurs indicateurs seront analysés afin de répondre à ces

questions. Nous les présenterons dans le point qui suivra et qui exposera le cadre conceptuel de cette étude.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Lors de cette recherche, nous allons répondre à la question de départ, à savoir si l'intégration directe des élèves dans les classes d'anglais au deuxième cycle du secondaire, sans avoir aucune connaissance préalable de la langue, ni de soutien linguistique, peut compromettre leur diplomation. En effet, parmi les notions théoriques reliées à cette problématique, nous avons relevé les concepts qui découlent du domaine de la didactique en général. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les concepts choisis. Outre le volet didactique, nous soulignons qu'il est également important d'inclure le domaine socio politique qui régie l'intégration des élèves issus de l'immigration et se pencher sur ses impacts socio affectifs qui peuvent influencer l'apprentissage d'une langue seconde chez les nouveaux arrivants. Nous présenterons donc ci-dessous les concepts clés retenus.

1. L'INTÉGRATION

Selon le Ministère de l'Éducation, l'intégration se définit comme étant :

Un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la

société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (Gouvernement du Québec, 1998, p.1)

On distingue ici plusieurs dimensions de l'intégration : la dimension sociale, culturelle, linguistique, économique et politique. On ne peut non plus exclure, ni ignorer les dimensions affective et psychologique qui sont implicites et qui influencent l'individu issu de l'immigration tout au long de son adaptation (Berry *et al*, 2006, p. 305). Il s'agit donc d'un long processus qui recommande la participation et l'implication de l'immigrant, car sa motivation peut avoir un impact important sur la durée du processus ainsi que sur son issue.

Outre la responsabilité de l'immigrant face à son intégration, la société d'accueil doit également remplir sa part de l'engagement. En effet, et selon une étude sur les défis entourant l'intégration sociale des jeunes immigrants au Québec, Steinbach (2015) affirme que « malgré toutes les politiques et tous les programmes mis en place au Québec pour intégrer les élèves issus de l'immigration et favoriser le vivre ensemble, certains défis demeurent » (Steinbach, 2015, p. 71). Effectivement, ce qui est relevé dans cette étude comme aspect principal est « la nature dialogique du processus d'intégration » (*Ibid.*, p. 73). Dans cette perspective, il incombe à la société d'accueil de fournir l'éducation nécessaire au jeune immigrant pour lui faciliter le processus d'intégration, mais elle doit également sensibiliser les jeunes issus de cette société à leur rôle d'hôtes et de médiateurs entre l'immigrant et la culture de la société d'accueil. Comme l'apprentissage de la langue du pays d'accueil reste la première étape de cette intégration, la réussite scolaire des jeunes immigrants demeure la clé d'un accomplissement personnel et représente une ouverture sur le marché du travail, ce qui lui permet de

devenir un citoyen responsable qui participe à la vie économique et sociale de la société d'accueil. Qu'en est-il alors de l'intégration au niveau scolaire ?

Legendre (2005) définit l'intégration scolaire comme « un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins » (Legendre, 2005, p. 791). L'auteur ajoute que cette adaptation doit avoir lieu dans un milieu qui permettrait à l'élève intégré de participer aux mêmes activités que la majorité des élèves du même âge. Au niveau de l'organisation scolaire, Legendre (2005) explique que, pour qu'elle soit effective, l'intégration scolaire requiert des conditions très importantes ; à savoir « un service de soutien à l'enseignement, une coopération complète entre ce service, l'enseignant, l'administration et la famille, un programme de formation du personnel et des programmes d'enseignement individualisés » (Legendre, 2005, p. 791). Selon cette définition de l'intégration scolaire, on peut distinguer plusieurs composantes; à savoir le service à l'élève intégré, dont le soutien à l'enseignement, l'intervenant direct auprès de l'élève (l'enseignant), l'administration, les parents, la formation du personnel et enfin un programme d'enseignement différencié. Toutes ces conditions devraient être respectées afin d'offrir une expérience scolaire qui facilite à la fois la réussite académique ou professionnelle de l'élève ainsi que son développement aux niveaux scolaire, professionnel et social.

Pour le Ministère de l'Éducation, le but de l'intégration scolaire est d'offrir à tous les élèves, qu'ils aient un handicap ou des troubles d'apprentissage ou d'adaptation ou qu'ils soient issus de l'immigration, de réaliser une formation dans « l'égalité des chances » (Gouvernement du Québec, 1998, p.13). Il s'agit en fait de donner à chacun de ces élèves,

les possibilités et les conditions de « découvrir ses aptitudes et ses goûts ainsi que les moyens de les développer au maximum de ses capacités » (*Ibid.*, p. 13). Ceci inclut également une formation de « diverses manières » et « en divers lieux ». Bien évidemment, on ne peut affirmer que tous les élèves nouvellement arrivés au Québec présentent forcément et à priori des difficultés à atteindre le seuil de réussite selon les exigences du programme de formation au Québec. Or, dépendamment des conditions politiques, économiques et sociales dans le pays d'origine, il se peut que certains élèves éprouvent des difficultés majeures au niveau l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, ceux qui émanent de pays en guerre surtout accusent parfois un retard au niveau de leur scolarité. Certains sont même sous scolarisés. Mais, on ne considère pas ceux-ci dans cette recherche. Nous nous concentrerons plutôt et surtout sur les nouveaux arrivants qui n'éprouvent point de difficultés au niveau de l'apprentissage, ni de troubles de comportement ou de langage et qui sont en mesure de suivre leurs cours d'enseignement général, mais qui éprouvent de la difficulté à réussir le cours d'anglais langue seconde.

2. LA RÉUSSITE SCOLAIRE

On ne peut nier l'importance que revêt l'école dans la formation des jeunes et leur préparation à la vie active et productive de citoyens responsables. Les attentes envers cette institution sont en effet très élevées, surtout quand il s'agit d'offrir à tous les apprenants les mêmes chances de réussite, y compris ceux qui sont à risque. À cet effet, Chamberland et Mc Andrew (2011) reviennent sur l'engagement du Ministère de l'Éducation quant à l'équité en matière de réussite scolaire. Les deux auteures affirment que dans sa Publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation*

interculturelle en 1998, le Ministère de l'Éducation promouvait l'égalité des chances comme premier principe d'action et assurait un intérêt plus particulier pour la réussite des jeunes immigrants (Chamberland et Mc Andrews, 2011, p. 10).

Or, comme l'affirment les deux auteures, « aucun cadre global d'analyse de la réussite de ces élèves et des facteurs qui l'influencent n'a été proposé » (Chamberland et Mc Andrews, 2011, p. 13). En effet, l'état des lieux que présente leur étude fait part de l'inquiétude vis-à-vis de l'absence des interventions spécifiques auprès des élèves issus de l'immigration, surtout dans les années 90 et début 2000, car on craignait de stigmatiser ces groupes minoritaires. Chamberland et Mc Andrews (2011) précisent que « à ne pas documenter la situation des élèves issus de l'immigration, on risque fort de ne pas intervenir spécifiquement pour leur apporter le soutien spécifique nécessaire à leur réussite » (*Ibid.*, p. 10). Effectivement, cette documentation est nécessaire afin de déceler les différents problèmes et les difficultés qui peuvent entraîner l'échec de ces élèves ou leur décrochage scolaire.

Le concept de la réussite scolaire est essentiel dans ce cadre de référence était donné que l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises doit être agrémentée de soutien à la mesure des besoins. D'où notre préoccupation quant au soutien inexistant au niveau de l'apprentissage de l'anglais langue seconde pour tous les élèves issus de l'immigration qui n'y sont pas initiés et qui se retrouvent dans des classes régulières au secondaire.

Legendre (2005) identifie la réussite scolaire ou « performance » comme étant le « degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels » (Legendre, 2005, p. 1030). Il ajoute à cette définition

qu'il s'agit de « compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu » (*Ibid.*, p. 1194). Pour le Ministère de l'Éducation, que ce soit au niveau du primaire ou du secondaire, la réussite de l'élève dépend des attentes de fin de chaque cycle de formation. Ces attentes dressent le portrait de l'apprenant dans l'ensemble et décrivent les situations et les « conditions dans lesquelles on place l'élève afin qu'il démontre là où il est rendu dans le développement d'une compétence; elles décrivent également les ressources mises à sa disposition » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 176). De plus, dans la perspective du développement progressif des compétences ciblées en anglais langue seconde, le Ministère de l'Éducation précise qu'au secondaire, les élèves continuent de développer les compétences acquises au primaire et qu'ils deviennent « plus autonomes et confiants » puisqu'ils ne dépendent plus de l'aide de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2006, p. 173).

Dans ce sens, il est important de tenir compte des conditions d'apprentissage et d'évaluation des élèves nouvellement arrivés et directement intégrés dans les classes d'anglais langue seconde au deuxième cycle du secondaire. Il est également pertinent de déterminer les ressources mises à leur disposition pour pallier au retard accumulé en l'absence de soutien tout en mettant l'accent sur le degré de développement des compétences ciblées de manière ponctuelle et progressive.

3. LA MOTIVATION

Compte tenu des éléments présentés ci-haut et vu les nombreux défis que doivent relever les élèves issus de l'immigration et nouvellement intégrés dans le système

éducatif québécois, il est essentiel de se pencher sur l'importance de la motivation. Certes, ce concept est crucial pour tout élève inscrit à l'école, mais il l'est davantage pour les élèves nouvellement arrivés puisque le changement de pays et des repères culturels ainsi que les exigences du système scolaire et ses conditions peuvent influencer la motivation des nouveaux élèves immigrants quel que soit leur niveau scolaire.

Barbeau, Montini et Roy (1997) définissent la motivation scolaire d'abord selon l'approche sociocognitive en étant « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (p. 5). On constate ici que la motivation scolaire part tout d'abord de la perception que l'élève a de sa propre personne. Les auteurs expliquent que ces perceptions de soi sont continuellement en transformation et elles sont influencées par des processus cognitifs tels que la recherche, l'organisation, l'interprétation, le rappel de l'information, la prise de décision, etc. (*Ibid.*, p. 5). De plus, les auteurs se basent sur les travaux de Bandura (1986) et de Raynor et McFarlin (1986) pour affirmer que ces processus cognitifs peuvent être regroupés en trois catégories : les processus d'auto-observation, les processus d'auto-évaluation et les processus d'auto-gratification (*Ibid.*, p. 5). Quant aux perceptions que l'élève a de son environnement, elles sont surtout reliées à sa vision « du milieu scolaire, de l'intelligence, et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire » (*Ibid.*, p. 5).

Dans l'approche cognitive, Corno et Mandinach (1983), cités dans Barbeau, Montini et Roy (1997, p. 13), décèlent deux tendances théoriques pour définir la motivation scolaire. La première se base sur les perceptions et les attentes des élèves et la deuxième sur l'engagement cognitif de l'apprenant. Cet engagement est considéré comme « la

qualité et le degré de l'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires » (*Ibid.*, p. 13). Les auteurs précisent que les deux tendances s'influencent mutuellement et ont chacune un impact sur l'autre. Dans la même perspective, Tardif (1999) définit la motivation sur un plan cognitif. En théorie, la psychologie cognitive admet que l'élève construit activement le savoir de manière graduelle. Les nouvelles informations se greffent aux connaissances antérieures qui, elles, définissent le type de construction que l'élève doit réaliser (Tardif, 1999, p. 95). C'est de cette même manière que la psychologie cognitive perçoit la motivation. Tardif (1999) explique que l'élève ne se présente pas dans une école sans avoir préalablement un système de représentations de l'école et de la classe. L'auteur précise que « c'est à partir de ce système de représentations qu'il va construire et contrôler sa motivation, donc son engagement et sa participation et sa persistance envers les tâches proposées » (*Ibid.*, 1999, p. 95).

Compte tenu de ces définitions, il est important de s'attarder sur le cas de l'élève nouvellement arrivé et intégré directement dans un environnement (classe d'anglais langue seconde) qui lui est complètement inconnu. L'absence d'informations préalables sur l'environnement scolaire et le manque de connaissances antérieures de la langue de communication peuvent en effet influencer considérablement la motivation de cet élève face à son apprentissage et à sa perception de lui-même. Ainsi, et vu l'importance de la motivation dans l'évolution de l'élève au cours de sa scolarisation, il est essentiel d'explorer les approches pédagogiques privilégiées par l'enseignant puisque ce dernier aussi peut grandement influencer positivement ou négativement la motivation de l'élève (Tardif, 1999, p. 94).

4. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Dans sa présentation du programme de formation, le Ministère de l'Éducation (2006) précise que l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans les écoles québécoises repose sur « l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue et les tous derniers progrès en date dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 173). En effet, l'approche communicative est privilégiée dans l'apprentissage des langues secondes, car comme la décrit Legendre (2002), cette approche permet « l'enseignement-apprentissage d'une langue en contexte de son utilisation. » (Legendre, 2002, p. 101) Comparativement aux méthodes antérieures à l'approche communicative, c'est-à-dire, la méthode audio-orale, appliquée dans les pays anglo-américains et la structuro-globale audio-visuelle (SGAV) répandue principalement sur le continent européen (Ying, 2016, p. 189), l'approche communicative se base principalement sur « le sens et le contexte dans une situation de communication » (Bailly et Cohen, 2009, p. 1). L'approche communicative vient contrer les principes des approches structuraliste et behaviouriste qui étaient prédominantes dans les années 60-70. Son application dans le domaine de la pédagogie change les méthodes d'apprentissage de la langue seconde. Il ne s'agissait plus d'apprendre par cœur des formules et des structures toutes faites dans un échange basé sur le stimulus-réponse, où une seule possibilité de réponse est préconisée, mais de laisser à l'apprenant la possibilité de choisir entre une variété de réponses celle qui permet de faire passer le message qu'il désire transmettre. Cette approche modifie le rôle de l'élève et celui de l'enseignant. Le premier

devient l'apprenant actif dans son processus d'apprentissage et le deuxième perd son statut de maître du savoir et devient un facilitateur (Bailly et Cohen, 2009).

Ce bref aperçu de l'implantation et des principes de l'approche communicative est important dans notre recherche dans le sens où certains élèves nouvellement arrivés au Québec peuvent se rendre compte de la différence d'approches d'enseignement-apprentissage comparativement à celles utilisées dans leurs pays d'origine, où sont souvent implantées les méthodes structuralistes et behavioristes et où l'enseignant est encore considéré comme le maître absolu du savoir. Ce changement brusque de méthode peut influencer leur perception de leur rôle en tant qu'élève. Il peut également avoir un impact sur leur relation avec le contenu ainsi qu'avec l'enseignant et les pairs. Une adaptation au nouveau modèle est alors nécessaire. Tous ces éléments devront être pris en considération lors de cette étude, ce qui permettra de constater si ces aspects influencent le chemin de la réussite des élèves issus de l'immigration et intégrés directement dans les classes régulières.

5. LA DIDACTIQUE

5.1 L'acquisition de la langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus complexe puisqu'il est question de développer plusieurs compétences en même temps; par exemple, en anglais langue seconde, trois compétences disciplinaires sont ciblées : communiquer oralement (C1), comprendre des textes lus et entendus (C2) et écrire des textes (C3). Outre les méthodes et les approches préconisées dans ce processus, l'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'enseignement sont aussi indispensables comme le stipule le

Programme de Formation de l'École québécoise (2006) qui préconise « les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue et les tous derniers progrès en date dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 173).

Plusieurs recherches ont été menées, au cours des dernières décennies, afin de trouver les meilleures méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes. Hinkel (2006), par exemple, présente les quatre facteurs qui influencent à la fois l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes (L2) : "(a) the decline of methods, (b) a growing emphasis on both bottom-up and top-down skills, (c) new knowledge about English, and (d) integrated and multiple skills taught in context" (Hinkel, 2006, p. 110). Hinkel explique par la suite chacun de ces facteurs qui, d'après lui, sont à considérer. En effet, il soulève le problème de certaines méthodes d'enseigner qui sont prescrites dans les programmes d'enseignement, mais qui ne sont pas applicables dans tous les contextes d'enseignement et d'apprentissage puisqu'elles ne répondent pas efficacement aux besoins des apprenants. Hinkel (2006) veut mettre l'accent sur l'enseignement qui cible les objectifs de ces apprenants et qui répond à leurs besoins. Pour lui, les objectifs diffèrent dépendamment s'il s'agit d'apprenants qui ciblent l'apprentissage de la langue pour des besoins académiques, d'autres préfèrent uniquement développer des compétences en communication orale. Hinkel (2006) s'accorde avec Lightbown et Spada ainsi qu'avec Schmidt et Swain pour affirmer que malgré une exposition intensive à la langue ciblée, l'élève ne sera pas en mesure d'atteindre une connaissance lexicale et syntaxique précise sans une instruction explicite axée sur la forme (Hinkel, 2006, p. 111). Il importe donc d'analyser et de constater si les méthodes d'enseignement des

enseignants d'anglais qui reçoivent des élèves débutants, nouvellement arrivés et directement intégrés dans leurs classes sont assez efficaces pour pallier au retard accumulé. Ces méthodes et ces approches répondent-elles aux besoins spécifiques de ces élèves ? Sont-elles à même de pallier à l'absence du soutien linguistique ? Parviennent-elles enfin à préparer les élèves aux épreuves et aux attentes de fin du deuxième cycle du secondaire ?

5.2 La différenciation pédagogique

Dans sa définition de la différenciation pédagogique, Legendre (2005) décrit la différenciation pédagogique comme un « principe » et une « pratique » qui « préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves qui sont significatives de la réussite de leurs apprentissages » (Legendre, 2005, p. 417). Il associe la différenciation pédagogique également aux termes suivants : « égalité de traitement », « égalité des acquis », « égalité des chances », « individualisation de l'enseignement » et « personnalisation de l'apprentissage » (*Ibid.*, 2005, p. 417). Legendre (2005) parle également du fait de tenir compte des « différences individuelles des élèves » dans le cadre d'une pédagogie différenciée qui permet d'y adapter « une diversité de situations pédagogiques » afin de faciliter la réussite de chacun (Legendre, 2005, p. 1021).

De son côté, le Ministère de l'Éducation (2014) présente un document d'information sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers. Certes, dans le cas des élèves issus de l'immigration qui sont considérés dans cette étude, il ne s'agit pas forcément des élèves avec un

handicap particulier ou même des difficultés d'apprentissages majeures, mais seulement de ceux qui n'ont pas de connaissances préalables en anglais, d'où leur difficulté à suivre adéquatement en classe et à développer les compétences ciblées. Dans le cas de ces élèves, on ne peut appliquer de modifications, mais on peut avoir recours à la flexibilité pédagogique, car pour bénéficier des adaptations et des modifications, l'élève doit avoir un plan d'intervention individualisé (PI). Le Ministère de l'Éducation (2014) explique que la flexibilité pédagogique « vise à permettre à tous les élèves de réaliser les activités proposées en classe et de progresser dans leurs apprentissages au regard du PFEQ correspondant au niveau du groupe-classe » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 3). En effet, la flexibilité pédagogique permet à l'enseignant de varier ses interventions afin de venir en aide aux élèves qui en éprouvent le besoin en ajustant ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail ou les présentations visuelles des situations d'apprentissages proposées. Or, si les difficultés persistent, l'enseignant peut offrir un soutien individualisé ou en sous-groupes à ces apprenants pour leur permettre de participer aux activités de la classe et de poursuivre leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2014, p. 3).

Pour Caron (2008, p. 2), la différenciation pédagogique est un « agir pédagogique quotidien » et une « philosophie de vie et de travail » qui permettent non seulement de percevoir les différences, mais aussi de les exploiter et d'en tirer avantage. Elle souligne également que cette pratique pédagogique est un « paradigme transversal » qui peut s'appliquer à toutes les matières et sur ce dernier point, elle rejoint le Ministère de l'Éducation qui stipule qu'en matière de différenciation, « la flexibilité pédagogique devrait être mise en œuvre dans toutes les matières, pour favoriser la réussite scolaire des

élèves » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 3). Pour sa part, Caron (2014) ajoute que la différenciation pédagogique se traduit en pratique par le « souci constant de développer les potentialités de chaque élève en prenant appui sur ses propres ressources au point de départ et en l'aidant à construire de nouvelles ressources qui lui donneront accès à un plus haut niveau de compétences » (Caron, 2014, p. 2). Il est donc essentiel que les enseignants d'anglais, qui reçoivent les élèves débutants intégrés dans leurs groupes, puissent trouver un moyen d'aider ces apprenants à développer les ressources nécessaires. Il peut s'agir de contenus différenciés, de stratégies d'apprentissages et d'un soutien linguistique supplémentaire. Toutefois, il serait pertinent de s'informer sur les pratiques de ces enseignants surtout que les exigences du milieu scolaire sont déjà assez élevées. En effet, de plus en plus d'élèves qui ont un handicap ou des besoins particuliers sont intégrés dans les classes régulières, y compris des élèves ayant des troubles de comportement. Les adaptations scolaires pour ces élèves représentent une grande partie de la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Dans cette optique et compte tenu de l'absence de soutien en anglais langue seconde, comment les enseignants d'anglais peuvent-ils répondre aux besoins des élèves débutants issus de l'immigration et intégrés directement dans leurs classes ?

5.3 La progression des apprentissages

Selon le Ministère de l'Éducation (2010), la progression des apprentissages constitue « un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 3). Ceci permet aux enseignants de

planifier et d'ajuster leur enseignement et les apprentissages que doivent acquérir leurs élèves. Effectivement, au secondaire, les élèves continuent de développer les trois compétences abordées au primaire. Par contre, les élèves ne progressent pas tous de la même manière. D'après le Ministère de l'Éducation (2014), l'arrimage est encore plus problématique pour ceux qui ont profité du programme intensif, car s'ils ne poursuivent pas le même rythme d'apprentissage, ils risquent fortement de régresser (Gouvernement du Québec, 2014, p. 68). Comme le programme prévoit 100 heures d'enseignement d'anglais langue seconde pour chaque année du secondaire, il serait important de voir comment les élèves débutants pourraient développer les compétences ciblées sans connaissances antérieures pendant que les autres poursuivent leurs apprentissages.

Comparativement aux élèves ayant suivi des cours d'anglais au primaire ou, plus encore, un programme intensif, les élèves issus de l'immigration qui n'ont pas été initiés à l'anglais doivent construire des connaissances de base en la matière. Selon la psychologie cognitive (Tardif, 1997), l'apprentissage est un processus actif et constructif qui permet d'établir les liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures tout en les organisant de manière constante (Tardif, 1997, p. 34). En l'absence de ces connaissances, comment la progression des apprentissages pourrait-elle se faire pour ces élèves ? Quels seraient les résultats de l'évaluation de leur progression puisque cette évaluation est cyclique selon le programme de formation ?

5.4 L'évaluation

La politique de l'évaluation du Ministère de l'Éducation se base sur des valeurs fondamentales telles que la justice, l'égalité et l'équité ainsi que sur des valeurs instrumentales comme la cohérence, la rigueur et la transparence (Gouvernement du

Québec, 2003, p. 8). L'objectif principal en est l'égalité des chances et la réussite pour tous. Selon le Ministère de l'Éducation (2003), l'évaluation a deux fonctions ; celle de l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003, p.173). Il affirme aussi que l'évaluation des apprentissages est au service de l'élève. Ainsi, dans un souci d'équité et de justice, il est stipulé que des adaptations et des modifications peuvent être apportées à l'évaluation des élèves ayant des difficultés ou des besoins particuliers. Aussi, est-il prévu de permettre également des adaptations aux élèves issus de l'immigration qui ne maîtrisent pas la langue. Par contre, il ne s'agit pas de diminuer les exigences de réussite mais plutôt de profiter de l'évaluation pour qu'elle contribue à mettre en place les conditions d'apprentissage favorables à la réussite de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2003, p. 11).

Le Ministère de l'Éducation (2006) présente les situations d'apprentissage et d'évaluation comme étant le meilleur moyen de permettre aux élèves de développer leurs compétences. Ces situations doivent susciter l'intérêt des élèves, car plus la situation proposée leur paraît pertinente et captivante, plus ils seront motivés d'y participer. L'enseignant est responsable d'offrir les moyens et les ressources nécessaires afin de faciliter ces apprentissages, y compris les outils variés d'évaluation tels que l'observation, l'entrevue, les grilles d'autoévaluation, la coévaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction de l'enseignant et des pairs (Gouvernement du Québec, 2006, p. 177). Il s'agit donc d'un environnement d'apprentissage axé sur l'interaction et l'évaluation continue.

En plus de la politique d'évaluation, le Ministère de l'Éducation présente les règles relatives à la sanction des études. Au deuxième cycle du secondaire, la promotion se fait

par matière. Il est donc obligatoire pour l'élève de valider toutes les unités afin de poursuivre son parcours vers la diplomation. Considérant ces exigences, on se questionne sur la capacité des élèves issus de l'immigration à réussir leur cours d'anglais sans aucune connaissance préalable de la langue avant leur intégration directe. Quelles sont les dispositions que les enseignants prennent afin d'évaluer ces élèves ? Comment peuvent-ils les conduire à l'atteinte des exigences de la fin du deuxième cycle ?

Pour conclure, nous avons présenté les concepts de base pour cette étude. Afin de les étudier, nous avons sélectionné les dimensions suivantes : le développement des compétences disciplinaires, le rôle de l'enseignant ainsi que l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage. Ce sont les indicateurs observables pour chacune des dimensions qui nous permettront de répondre à la question de départ, à savoir : compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire? Nous tenterons, pour se faire, de répondre aux questions spécifiques suivantes : comment les conditions d'apprentissages et les ressources mises à la disposition de ces élèves peuvent-elles favoriser le développement des compétences ciblées? En l'absence de soutien linguistique au niveau de l'anglais, quels sont les moyens employés par les enseignants afin de pallier au manque de connaissances préalables indispensables à l'acquisition de la langue chez ces élèves? Quelles approches pédagogiques sont privilégiées afin de motiver ces apprenants dans leur processus d'apprentissage? Ces méthodes et ces approches respectent-elles le principe de la différenciation pédagogique ? Répondent-elles aux besoins spécifiques de ces élèves ?

Comment la progression des apprentissages pourrait se faire pour ces élèves ? Quels seraient les résultats de l'évaluation de leur progression puisque cette évaluation est cyclique selon le programme de formation ? Finalement, quelles sont les dispositions que les enseignants prennent afin d'évaluer ces élèves ? Comment peuvent-ils les conduire à l'atteinte des exigences de la fin du deuxième cycle et donc à la diplomation ?

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

La planification de la phase méthodologique d'une recherche est une étape cruciale, car c'est le choix du devis approprié qui permet d'atteindre les objectifs fixés par l'étudiant chercheur. Selon Fortin (2010, p. 250), le devis décrit « les grandes lignes de la recherche » et c'est aussi « l'ensemble des décisions à prendre » pour mettre sur pied la structure qui permet « d'explorer les questions de recherche de façon empirique ou de vérifier les hypothèses » (*Ibid.*, p. 250).

Pour cette recherche, qui s'intéresse à l'intégration directe des élèves issus de l'immigration dans les classes d'anglais régulières au deuxième cycle du secondaire et qui n'ont pas été initiés préalablement à la langue, le devis méthodologique approprié est l'entretien. Ce choix était motivé par la pertinence de cette méthode de collecte d'informations qui est devenue depuis quelques années l'un des outils prédilection dans le domaine de la recherche. D'après Baribeau et Royer (2012, p. 24), « l'entretien constitue un instrument privilégié en recherche qualitative. Sa fréquente utilisation, doublée de précisions méthodologiques nombreuses et nuancées, semble un critère prometteur pour retenir ce dispositif ». Les deux auteurs citent également Van Der Maren (1995) qui affirme que l'entrevue a pour but principale d'assembler des informations qui relèvent du « cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) » (Baribeau et Royer, 2012, p. 25). Ce cadre personnel de référence est relié aux situations vécues par les interviewés. De plus, grâce à l'interaction, l'entretien individuel surtout permet de recueillir le point de vue des personnes recrutées,

leur compréhension des expériences particulières afin de les rendre explicites, d'en approfondir la compréhension ou tout simplement d'élargir ses connaissances sur un objet d'étude.

1. LE CADRE DE L'ENTRETIEN

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretiens comme procédés de collecte de données, le plus privilégié par les chercheurs dans le domaine de l'éducation est l'entretien semi-dirigé, également appelé entrevue semi-structurée (Baribeau et Royer, 2012, p. 31). Ce fut le choix pour cette étude. Dans les lignes qui suivent, nous décrirons le processus et les étapes du déroulement de la recherche. En effet, Van Der Maren (1996) propose de décomposer chacune des étapes de la recherche en termes de phases qui y conduisent. Dans ce sens, il faut préciser « qui (agent), avec quels moyens (ressources), fera quoi (processus ou procédés), dans quel délai (début et fin des opérations), pour produire quoi (résultat) » (Van Der Maren, 1996, p. 262). Nous avons donc suivi cette démarche afin de structurer le processus de collecte des données, de leur analyse et de la production des résultats.

1.1 Le terrain

La délimitation de l'aire couverte est la première étape du processus. Cette recherche était menée sur le territoire de compétence de la Commission scolaire de Laval étant donné d'abord le fait que c'est dans ce territoire que le problème fut constaté et ensuite vu le nombre important d'élèves issus de l'immigration qui fréquentent ses écoles chaque année. Le choix de l'école (ou des écoles) secondaire(s) dépendait essentiellement de sa

capacité d'accueil de ces élèves intégrés directement dans les classes régulières. Il était aussi pertinent de viser les écoles qui affichent un taux élevé de réussite et de diplomation afin de vérifier si les élèves issus de l'immigration en font partie. Sur les dix écoles secondaires de la Commission scolaire de Laval, nous avons ciblé les quatre plus grandes. Étant donné que la recherche s'intéresse principalement aux élèves du deuxième cycle du secondaire, ces écoles disposent d'un grand nombre d'élèves issus de l'immigration correspondant au profil recherché. Nous avons essayé de recruter un nombre suffisant d'élèves et d'enseignants afin de nous permettre de rassembler le maximum de données. Notre objectif était de questionner six enseignants et six élèves. Or, les circonstances dues à la préparation des examens ministériels et au temps limité des enseignants ne nous ont permis d'interviewer que la moitié du nombre ciblé; c'est-à-dire, trois enseignantes et trois élèves.

1.2 Les informateurs

On ne peut conduire d'entrevue concluante sans recruter les bons informateurs. Comme le souligne Tremblay (1968), « le déroulement de l'entrevue dépend, pour une bonne part, de l'intérêt de l'informateur et de l'état de ses connaissances dans chacun des champs d'interrogation » (Tremblay, 1968, p. 340). Il était donc primordial de rencontrer des enseignants d'anglais langue seconde ayant déjà vécu l'expérience d'intervenir auprès des élèves issus de l'immigration non initiés à la langue et qui sont intégrés directement dans les classes régulières du deuxième cycle du secondaire. Ceux qui expérimentent cette situation pour la première fois peuvent toutefois nous renseigner sur les difficultés rencontrées par les élèves pour suivre normalement leurs apprentissages et

sont également en mesure de nous informer sur les moyens qu'ils utilisent pour les aider, mais il leur est difficile de nous éclairer sur les résultats de leur expérience étant donné que les interviewes ont lieu au courant de l'année scolaire. Quant aux élèves qui sont interviewés, surtout pour le volet traitant de la motivation, nous avons ciblé trois catégories. Nous avons pu rencontrer à la fois les nouveaux arrivants ainsi que ceux qui poursuivent le programme depuis une année et bien évidemment, les finissants. Pour ce faire, nous avons interviewé, dans une école, une enseignante et son élève de Secondaire 3 et dans une autre école, nous avons réussi à questionner deux enseignantes qui ont chacune une élève finissante pour un total de six informateurs. Comme chacun des enseignants et des élèves ont vécu les expériences selon leur propre point de vue, il était intéressant de s'intéresser aux points communs ainsi qu'aux disparités dans chacune des catégories (enseignant/élève). Cela nous a permis de mieux analyser les données recueillies.

1.3 Les ressources

Comme le choix du devis méthodologique implique l'utilisation de l'entretien semi-dirigé comme procédé de collecte de données, il était indispensable de produire un schéma d'entrevue précis qui permet de récolter les informations désirées. Il était donc question d'entrevues avec chaque catégorie de la clientèle cible (enseignants concernés et élèves intégrés). Les questions ont porté sur les pratiques, les défis, les attentes, les besoins et les recommandations de la clientèle cible. Bien entendu, les questions ont été formulées de manière à permettre aux interviewés de s'exprimer ouvertement sur les aspects traités. Dans le but de structurer la collecte, nous avons tenté de regrouper les

questions et de les organiser afin de faciliter le déroulement de l'entrevue. Or, comme il s'agit d'un entretien semi-structuré, le temps accordé à chaque question ou aspect variait puisque nous avons souhaité offrir à l'informateur la possibilité de s'exprimer le plus longuement possible sur les aspects qu'il connaît le mieux ou sur ceux qui lui semblent plus préoccupants. Quant à la durée de l'entrevue elle-même et selon l'étude de Baribeau et Royer (2012), les informations collectées démontrent que dans 50% des cas, les entretiens réalisés auprès des élèves ont duré de 20 à 60 minutes. Ceux réalisés auprès des enseignants ont duré plus longtemps et varient entre 45 et 180 minutes et ce, dans près de 50% des recherches (Baribeau et Royer, 2012, p. 32). Dans notre cas, nous avons pu respecter la même durée pour les entretiens effectués ; c'est-à-dire 30 à 40 minutes pour les élèves et 60 à 75 minutes pour les enseignants.

1.3.1 L'élaboration des questionnaires

L'élaboration des questions fut réalisée en deux temps. D'abord, nous avons fait l'ébauche des questions relatives à l'acte d'enseigner. Celles-ci ont été posées aux enseignants. Le but de ces questions est de nous informer sur les conditions et les défis qui entourent l'expérience d'enseigner aux élèves nouvellement arrivés et que l'on doit préparer aux évaluations de fin d'années ou de fin de cycle sans aucune connaissance préalable de la matière. Il était ainsi pertinent de réunir les informations nécessaires en mettant l'accent sur les différents aspects pédagogiques, didactiques et socio-affectifs. Ensuite, nous avons sélectionné les questions qui étaient directement liées à l'expérience d'apprentissage de l'anglais langue seconde dans une classe régulière du deuxième cycle du secondaire. Elles ciblaient les dimensions qui relient l'élève à son environnement, y

compris les conditions d'apprentissage et d'évaluation, son attitude envers la langue anglaise et ses besoins d'apprenant. Les questions furent donc principalement adressées aux élèves interviewés afin de connaître leur point de vue par rapport à leur expérience de l'intégration immédiate dans les classes régulières. Bien évidemment, il s'agit d'entrevues semi-dirigées dans les deux cas. Les questionnaires ont uniquement servi à mettre en relief les éléments qui nous intéressent davantage dans cette recherche.

1.3.2 Le questionnaire des enseignants

Les questions posées aux enseignants ont visé plusieurs aspects en lien avec le cadre conceptuel de la recherche, surtout en ce qui concerne le volet didactique puisque l'intérêt principal est de constater si les approches et les méthodes d'enseignement favorisent le développement des compétences chez les élèves intégrés et facilitent leur réussite. Afin d'amorcer la discussion, la première question posée a eu pour objectif de nous renseigner sur l'attitude et la vision de l'enseignant par rapport à la façon dont les élèves issus de l'immigration sont intégrés dans les classes d'anglais. Puisque le but initial est de mener ces élèves à la réussite, le reste des questions portait sur la motivation des élèves vue par les enseignants et sur l'atteinte ou non du résultat escompté.

La deuxième partie du questionnaire fut consacrée aux volets pédagogique et didactique. Les questions développées ont eu pour objectif de cerner les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement. Elles questionnaient également le niveau d'adaptabilité des ces pratiques pédagogiques et didactiques aux besoins des élèves intégrés, surtout en l'absence du soutien linguistique en anglais dans les écoles francophones québécoises. De plus, cette partie du questionnaire soulevait la question

relative à la fois au changement des méthodes d'enseignement pour l'élève en passant brusquement de celles du pays d'origine à celles du pays d'accueil et à l'impact de ce changement sur ses apprentissages et sur sa motivation. Les enseignantes furent aussi questionnées dans ce volet sur l'attitude observée chez l'élève face au contenu et aux pairs ainsi que sur son accoutumance et son adaptation au nouveau milieu scolaire.

Concernant le volet didactique, plusieurs questions ont été développées afin de nous renseigner sur l'acquisition de la langue seconde, la différenciation pédagogique, la progression des apprentissages et l'évaluation. Chacun de ces aspects servait à nous rapprocher davantage de la réalité de la pratique enseignante et des défis soulevés par la situation. L'objectif était de savoir si les choix didactiques des enseignants favorisent le développement des compétences chez les élèves intégrés malgré l'écart qui les sépare des autres apprenants. Il était donc important de poser des questions en lien avec l'enseignement des stratégies d'apprentissage, de constater la place qu'occupe la différenciation pédagogique dans la planification au quotidien et de vérifier si cette différenciation suffit à répondre aux besoins des élèves intégrés. Pour ce qui est de la progression des apprentissages et de l'évaluation, des questions ont été conçues dans le but de vérifier si l'absence des connaissances préalables en anglais nuit à la progression des apprentissages. Il était aussi important de découvrir si les élèves sont évalués de la même manière que leurs pairs et s'ils sont en mesure d'atteindre les exigences relatives à la réussite au deuxième cycle du secondaire dans ces conditions.

Afin de mieux documenter le sujet de recherche, les enseignantes ont été invitées tout au long des entrevues à s'exprimer ouvertement sur les défis et sur les contraintes que

représente le développement des compétences disciplinaires de manière simultanée, en l'absence des connaissances préalables et surtout dans des délais qui demeurent souvent très courts.

1.3.3 Le questionnaire des élèves

Les questions posées aux élèves ont été élaborées dans le but de mettre en évidence leur expérience d'apprenant débutant dans une classe de langue seconde. Elles portaient généralement sur leur attitude envers le contenu, l'enseignant et les pairs. Les questions reliées à ces trois éléments visaient l'intérêt de l'élève pour les activités d'apprentissage proposées, la façon dont l'enseignant les présente, la comparaison des pratiques d'enseignement et d'apprentissage entre celles expérimentées dans le pays d'origine et celles pratiquées au Québec. Les questions ciblaient également le type de ressources, de moyens et de stratégies utilisés en classe et à l'extérieur de l'école dans le but de pouvoir développer les compétences disciplinaires ciblées. L'une des questions s'intéressait d'ailleurs à préciser la compétence qui semble être la plus difficile à développer chez les élèves. Quant aux interrogations portant sur la motivation, elles tentaient d'amener l'élève à s'exprimer sur son rôle d'apprenant, sur son engagement dans le processus d'apprentissage et sur sa vision de la réussite dans un contexte où les défis sont multiples. Il était aussi pertinent, comme c'était proposé lors de la présentation de la recension des écrits, de questionner l'élève sur le rôle et le degré d'implication de ses parents dans sa réussite scolaire.

1.4 Le déroulement de la collecte de données

Tout d'abord, après la validation de la participation des sujets à la recherche, nous leur avons soumis le document du consentement (Annexe 1 et 2). Nous les avons fait parvenir aux enseignants et aux élèves aux élèves. Une fois les documents signés, nous avons d'abord rencontré les enseignantes et ultérieurement, les élèves. La collecte de données fut donc réalisée en deux temps. L'intérêt de procéder ainsi était de recueillir suffisamment d'informations sur ces élèves en nous renseignant sur leur interaction avec le nouvel environnement et ses acteurs; c'est-à-dire, avec la classe d'anglais, l'enseignant, les pairs et la matière. Nous avons eu également besoin de connaître le niveau atteint par l'élève au moment de l'entrevue en discutant au préalable avec l'enseignante des résultats de ses évaluations et de son rythme d'apprentissage. Il était ainsi essentiel de rencontrer d'abord les enseignantes. Cette façon de faire nous a permis de mieux saisir la dimension socio-affective de l'élève, ce qui a facilité le déroulement de l'entretien.

Outre les questionnaires, la collecte de données a également nécessité l'utilisation d'outils électroniques qui ont permis l'enregistrement des entretiens. Aussi, l'acquisition et la préparation de ce matériel fut primordiale avant chaque rencontre afin d'optimiser la qualité de l'information recueillie. Les enregistrements ont ensuite été transcrits et analysés afin de regrouper les réponses selon les thèmes abordés et les concepts retenus. Ce point sera davantage exposé dans la partie traitant de la présentation des données. Il est important de signaler que ces enregistrements n'ont été effectués qu'après l'acquisition de l'approbation des enseignants, des élèves et de leurs parents (Van Der

Maren, 1996, p. 262). Les rendez-vous des rencontres avec les interviewés furent organisés de manière à maximiser le temps réservé aux visites dans chaque établissement.

1.5 Le délai

Van Der Maren (1996, pp. 262-265) propose une procédure ainsi qu'une figure illustrant la planification d'une recherche basée sur l'entrevue ou l'observation incluant des supervisions ponctuelles. Les étapes cruciales pour bien mener la recherche y sont décrites. Nous avons choisi cette formule, car elle semblait répondre aux besoins de notre étude. Nous avons adapté bien évidemment ce processus selon les exigences de la recherche. La première étape de ce processus et qui fut entamée à l'automne, présente « la modélisation et la simulation du projet ». Il s'agit de la partie de la recherche où le chercheur se familiarise avec la méthodologie et les techniques de recherche basée sur l'entrevue. C'est également durant cette étape que les questionnaires ont été préparés pour chacune des catégories des informateurs. Ces questionnaires furent alors vérifiés et approuvés par la direction de recherche. C'est aussi au courant de cette étape que les informateurs et les terrains ont été identifiés et que les autorisations ont pu être obtenues. Lors de la deuxième étape, qui s'est déroulée à la session d'hiver, Van Der Maren (1996) propose d'effectuer les entrevues sur le terrain et d'en présenter une première analyse qui fut soumise à la direction de recherche. C'est à la troisième étape, à la session d'été, que les résultats obtenus après l'analyse ont alors été rédigés et transmis. Chacune des étapes a duré ainsi théoriquement une session de quatre mois.

1.6 L'analyse et le résultat

Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) citent des auteurs comme Huberman et Miles (1991, 1994) qui définissent de manière générale le processus d'analyse de données en trois étapes. D'abord, la condensation des données, ensuite, la présentation des données et enfin, la formulation des conclusions (Mukamurera, Lacourse, Couturier, 2006, p. 111). Van Der Marren (1996) parle d'effectuer « un codage ouvert » une fois les entrevues réalisées « dans une perspective phénoménologique et sociale » (Van Der Marren, 1996, p. 263), car selon lui, le phénomène à l'étude prend son sens dans la relation entre les acteurs d'un côté et de l'autre, entre les acteurs et le milieu. Les informations obtenues lors des entretiens ont alors été classifiées suivant des critères précis dans le but de les relier au cadre conceptuel de la recherche. La comparaison des réponses des interviewés par rapport à la même question a permis de dégager les points communs et les différences entre les expériences et les attitudes des informateurs, chacun selon sa propre perspective, face au problème à l'étude.

Dans le cas de cette recherche, nous avons ciblé les dimensions relevées dans le cadre notionnel ; à savoir le développement des compétences disciplinaires et l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage. Ce sont les indicateurs retenus qui nous ont aidés à mesurer de manière concrète le niveau d'atteinte de ces dimensions. Il était donc important de vérifier, sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, le contexte d'enseignement, le niveau de connaissances langagières, le degré d'interaction avec le milieu et la réponse aux rétroactions, surtout suite aux évaluations. Quant aux indicateurs reliés à la deuxième dimension, nous avons ciblé le degré de motivation de l'élève,

l'adoption et l'application des stratégies enseignées, le rythme et la progression des apprentissages en nous référant aux théories reliées à chacun de ces concepts, tels que décrits dans le chapitre traitant du cadre conceptuel, et en nous basant également sur les résultats disciplinaires et les observations des enseignants (commentaires, grilles d'évaluation et d'autoévaluation s'il y a lieu). Il était dans ce cas plus pertinent de procéder d'abord à l'interview des enseignants pour recueillir toutes ces informations avant de rencontrer les élèves. Dans les cas où ces données ont été indisponibles, nous avons directement posé des questions qui ont permis de guider les élèves et les inciter à se situer par rapport à la discipline, à leur engagement dans le processus d'apprentissage, à l'utilisation des stratégies et à leurs besoins pour atteindre la réussite. Cela nous a aidés à trouver des éléments de réponse à la question générale de cette recherche; à savoir: compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières, à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire?

2. QUESTION D'ÉTHIQUE

On ne peut négliger l'importance de la qualité des informations recueillies lors des entrevues. Cette qualité dépend principalement du statut du chercheur par rapport à l'objet de son étude et de la validité de ses informateurs et des moyens exploités pour la collecte des données. Il en va alors de l'intégrité du chercheur et de son sens de l'éthique. Ainsi, au Québec, on s'appuie sur les principes de déontologie présentés par le Gouvernement du Canada (2014) dans *L'Énoncé de politique des trois Conseils* ainsi que

sur ceux du *Plan d'action ministériel en recherche et en intégrité scientifique* du Gouvernement du Québec (1998) afin d'appliquer un cadre éthique à la recherche impliquant des être humains. Les recherches qualitatives ne faisant pas exception, il est important, comme le souligne Godard (2006, p. 3) d'adapter les principes de l'éthique de la recherche scientifique à la recherche qualitative. L'auteure ajoute que « toute recherche menée avec des sujets humains par le biais d'une intervention (ex. : de type médical), d'une interaction (ex. : une entrevue) ou par la collecte de données confidentielles et personnelles sur des individus nécessite une approbation éthique » (*Ibid.*, p. 3).

Il convient donc de respecter quatre principes primordiaux, à savoir « 1) Le maintien de standards scientifiques; 2) Le souci d'éviter un dommage personnel et social; 3) La confidentialité et la sécurité des données personnelles; et 4) Le maintien de l'intégrité scientifique et éthique » (Godard, 2006, p. 3). Il est donc essentiel pour tout chercheur qui s'implique dans une démarche de recherche de procéder avec honnêteté et droiture et de respecter les principes dictés par le cadre éthique de la recherche. Le respect des exigences de ce cadre n'a pas pour dessein d'accabler le chercheur par les contraintes mais plutôt de le prévenir des pratiques non professionnelles. Le fait d'inclure principalement les sujets humains comme source principale d'information, par exemple, implique le respect de ces individus, de leur milieu, de leurs conditions et de toute information qu'ils offrent. En effet, c'est grâce à la prise de conscience du chercheur, à son éthique et à sa bonne conduite que la recherche qualitative peut évoluer.

En ce qui concerne notre recherche, nous nous engageons de garder confidentielles toutes les informations reliées à l'identité des participants. Nous avons utilisé des noms

d'emprunt pour les personnes ainsi que pour les établissements visés. Nous avons aussi gardé toutes les informations recueillies, y compris les documents de consentements signés, les enregistrements et les transcriptions, dans un lieu sûr et nous n'avons utilisé que notre ordinateur personnel pour traiter toute information collectée lors de cette recherche. Nous avons également avisé les participants (enseignants et élèves) qu'il ne s'agissait pas d'un engagement de leur part et qu'ils étaient libres de se retirer de la recherche si cela pouvait les affecter négativement (emploi du temps chargé, examens, vie privée, vie professionnelle, etc.). Nous n'avons pas divulgué non plus aucune information révélée lors des entrevues à aucun autre participant, ni à un tiers (direction, commission scolaire ou parent d'élève).

Enfin, toutes ces dimensions, qui ont été respectées dans notre recherche, donneront aux résultats obtenus à l'issue de cette étude l'importance qu'elle mérite comme contribution à l'amélioration des deux aspects principaux du domaine de l'éducation, à savoir l'enseignement et l'apprentissage.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les données recueillies lors des entrevues. Bien évidemment, les données présentées sont principalement reliées à l'expérience personnelle de chaque participant et seront analysées dans le prochain chapitre. Nous commencerons par présenter les candidats en utilisant des pseudonymes pour mieux les identifier, puis nous exposerons les points de vue de ces participants en lien avec les aspects sélectionnés dans le cadre de références. Le but principal de ce travail est de pouvoir fournir assez d'éléments qui pourront guider notre réponse à la question de recherche: compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire?

1. LES PARTICIPANTS

1.1 Les enseignantes

Nous avons eu l'occasion de rencontrer trois enseignantes lors de la cueillette des données. Il s'agit de Madame Johns, Madame Martin et Miss Brown. Toutes les trois ont une longue expérience en enseignement de l'anglais langue seconde et elles ont reçu des élèves issus de l'immigration tout au long de leur parcours professionnel.

Madame Johns est la plus ancienne des trois. Elle accumule 23 ans d'ancienneté en enseignement de l'anglais langue seconde. Au cours de son expérience, elle a enseigné

à tous les niveaux du secondaire, y compris en classe d'adaptation scolaire. Depuis quelques années, elle intervient uniquement auprès des élèves de Secondaire 5 au programme régulier et enrichi. Elle fait partie de plusieurs comités à l'école et assure une ressource auprès des élèves en difficulté.

Madame Martin, quant à elle, accumule 17 années d'expérience en enseignement au secondaire et aux adultes. Elle enseigne aux élèves de Secondaire 4 à la même école depuis une dizaine d'années. Elle est aussi responsable de l'évaluation des nouveaux arrivants afin de les classer en anglais selon leur niveau. Il s'agit d'une initiative de sa part et une nouvelle façon de procéder dans son école afin de mieux se renseigner sur les connaissances préalables en langue anglaise avant d'intégrer les élèves nouvellement arrivés dans les classes régulières. Il ne s'agit donc pas des élèves d'accueil, mais uniquement ceux qui vont être intégrés directement au régulier.

La troisième enseignante, Miss Brown enseigne depuis 14 ans. Elle a commencé sa carrière dans les écoles privées et depuis 12 ans, elle enseigne à la même école secondaire. Elle est également Mentor pour les enseignants en formation qui désirent effectuer leur stage en enseignement au secondaire et elle est membre de la Société de Perfectionnement de l'Anglais au Québec (SPEAQ). Elle enseigne également l'espagnol comme troisième langue dans la même école, à même sa tâche d'enseignante; une initiative de sa part pour encourager l'apprentissage des langues étrangères. Elle est aussi responsable du bal des finissants chaque année et fait partie des comités tels que le Comité de Participation Enseignante (CPE) et du Conseil d'Établissement (CÉ) et ce, chaque année.

Les trois enseignantes ont confié que tout au long de leur expérience, elles ont toujours reçu des élèves issus de l'immigration, intégrés directement dans les classes d'anglais sans avoir eu de notions préalables de cette langue. Certains de ces élèves ont suivi une ou deux années en classe d'accueil avant leur intégration, d'autres avaient suffisamment de connaissances en français pour suivre les cours directement au régulier. Par ailleurs, elles témoignent que des élèves sont aussi intégrés au premier cycle du secondaire, mais que cette intégration brusque n'a pas autant d'impact sur leur progression qu'il y en a sur celle des élèves du deuxième cycle. Nous avons constaté que toutes les enseignantes interviewées sont très actives et bien impliquées dans leur milieu pour faciliter l'expérience de l'apprentissage de l'anglais à tous leurs élèves et qu'elles œuvrent de concert avec l'ensemble des enseignants d'anglais de leurs écoles respectives.

En ce qui concerne les écoles où travaillent les enseignantes, il s'agit de milieux défavorisés offrant toutes un service en accueil. Donc, on y retrouve un grand nombre de nouveaux arrivants. Le premier milieu visité, celui de Madame Brown, est une école secondaire qui reçoit 1300 élèves de la première à la cinquième année du secondaire. Elle offre également du service pour des clientèles spécifiques comme des élèves ayant une déficience moyenne ou des problématiques au niveau de la santé mentale (soutien émotif). On y trouve aussi des classes de soutien à l'apprentissage et de mesures d'appui. Les élèves sont alors âgés de 12 à 21 ans. De plus, elle propose des concentrations théâtre et sport. Son objectif est d'offrir des champs d'intérêt ainsi que des services qui peuvent conduire le plus grand nombre d'élèves possible à la diplomation.

La deuxième école est l'une des plus vieilles de Laval. Elle reçoit 1850 élèves âgés de 12 à 17 ans. Elle offre également des services pour des classes de soutien émotif et des difficultés d'apprentissage. Selon les données statistiques présentées dans son projet éducatif, l'école dessert un milieu dont l'indice socio-économique atteint 9¹ au 1^{er} juillet 2019. Les élèves issus de l'immigration représentent 75%. Pour l'école, les plus grands défis sont donc reliés au faible sentiment d'appartenance pour les élèves et à leurs besoins et vulnérabilité qui demeurent en augmentation. D'ailleurs, l'une des raisons pour lesquelles les enseignantes ont souhaité participer à cette étude, ce fut principalement parce que la situation actuelle est défavorable autant pour les élèves intégrés dans leurs classes que pour les enseignants eux-mêmes. Nous en apprendrons davantage dans le point traitant de l'intégration lors de la présentation des données recueillies.

1.2 Les élèves

Chaque enseignante nous a présenté une élève. Il s'agit donc de trois élèves toutes originaires du continent africain. La première élève, Arianna, est âgée de 15 ans. Elle est d'origine congolaise et cela fait deux ans qu'elle vit au Québec. Elle est inscrite en secondaire 3 dans la classe de Miss Brown. Elle a passé une année seulement en classe d'accueil, car elle avait déjà des bases en français : « *au Congo ce n'est pas tout le monde*

¹ Afin de déterminer le seuil de défavorisation, les écoles publiques du Québec sont rangées en dix groupes, classées en ordre croissants, qui représentent un nombre approximativement égal d'élèves. Le niveau de défavorisation est calculé selon l'indice de milieu socio-économique de l'élève (IMSE). Ainsi, le rang 1 est réservé aux écoles accueillant les élèves provenant de milieux hautement favorisés tandis que le rang 10 est attribué aux écoles dont les élèves appartiennent aux milieux les plus défavorisés. Les écoles qui occupent les rangs 7, 8, 9 et 10 sont visées par la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) qui met en place des programmes d'aide aux élèves et aux familles. Ces écoles défavorisées représentent le tiers des écoles publiques du Québec.

qui parle français. Moi je l'ai appris à l'école parce que c'est à l'école qu'on avait le droit de parler français. » Elle est la plus jeune de nos participantes.

La deuxième participante, Clara, est âgée de 17 ans. Comme Arianna, elle aussi, vit au Québec depuis deux ans. Elle fait partie des élèves de Madame Martin. À son arrivée du Gabon, elle fut directement inscrite au Secondaire 4 dans toutes les matières sauf en anglais où elle devait suivre le programme de Secondaire 3 : « *quand je suis arrivée, ils m'ont fait un test en anglais, et ils m'ont mise en Secondaire 3. Donc j'étais au Secondaire 3 en anglais mais dans les autres matières, j'étais au Secondaire 4.* » En effet, Arianna avait suffisamment de connaissances en français pour être intégrée directement au régulier. Or, elle n'avait jamais appris l'anglais dans son pays d'origine. Vu son âge, on a dû l'inscrire au Secondaire 3. Elle a été en mesure de valider les unités du Secondaire 3 et d'entamer le programme de Secondaire 4 en une année. Mais, ayant échoué son cours d'anglais à la fin de l'année scolaire et pour ne pas perdre une année supplémentaire, elle s'est inscrite au cours d'été et elle a pu réussir avec la note de passage (60%). Elle est actuellement en secondaire 5 dans toutes les matières.

La dernière participante, Marianne, est inscrite en secondaire 5 dans la classe de Madame Johns. Elle est âgée de 17 ans. Elle aussi est originaire du Congo et elle est arrivée au Québec quelques semaines après le début de l'année scolaire. Comme elle maîtrise la langue française, elle fut intégrée directement dans une classe régulière. Avant son inscription, Marianne a un diagnostique de douance, ce qui la distingue des deux autres. Elle est issue d'une famille aisée et elle excelle dans toutes les matières, sauf en anglais puisqu'elle ne l'a pas appris auparavant.

Les trois élèves se sont exprimées au sujet de leur expérience dans les classes d'anglais langue seconde. Outre le fait qu'elles ont presque le même parcours migratoire, elles partagent également les mêmes soucis par rapport à leur besoin d'acquérir la langue anglaise. Nous tenterons d'exposer leur expérience d'apprenantes ainsi que celle de leurs enseignantes dans les paragraphes qui suivent.

2. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ENSEIGNANTES

2.1 L'intégration

À la question concernant leur expérience de l'intégration directe des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire, les enseignantes répondent unanimement que cette intégration est réalisée de manière brusque. Contrairement aux élèves qui sont placés dans les classes d'accueil à leur arrivée, ceux qui sont intégrés directement au régulier ne disposent pas d'une phase d'adaptation au milieu, ni au programme. Ils doivent alors s'accoutumer rapidement au nouvel environnement afin d'entamer leur processus d'apprentissage comme le souligne Madame Johns :

Moi, je pense qu'avant qu'ils soient intégrés et placés dans un milieu qu'ils ne connaissent pas, ils doivent avoir un peu d'entraînement. Comme nos élèves qui viennent de l'Accueil, ici, les immigrants, ils sont entraînés et placés tout de suite en français. (Madame Johns)

De son côté, Miss Brown se plaint du fait qu'elle ne dispose pas souvent d'informations sur les élèves intégrés. Ils ne sont pas présentés aux enseignantes comme

c'est le cas dans les classes d'Accueil avant leur arrivée dans la classe. Cette absence d'informations empêche les enseignants de connaître au préalable le niveau de leur élève et s'il a des problématiques quelconques au niveau du langage, du comportement, des apprentissages ou des liens socio-affectives : *"I was not informed of who these students were, like, you are not given the background information when they come."* Miss Brown ajoute que : *"it's usually by default you find out because you see that they are having difficulties"*. L'enseignante affirme qu'au début de chaque intégration, elle se demande quelles sont les raisons pour lesquelles les élèves intégrés ont de la difficulté à apprendre normalement. Elle se questionne alors : *"is it because they have always had difficulty in English or is it something else?"* Elle ajoute que c'est seulement après avoir posé des questions directes aux élèves qu'elle se rend compte qu'ils n'ont jamais appris l'anglais auparavant. C'est à ce moment-là que le lien élève/enseignant commence à s'établir, car il est indispensable pour l'enseignante de trouver des pistes de solution afin d'aider l'élève intégré à s'engager dans le processus d'apprentissage. D'ailleurs, en ce qui concerne ce lien affectif, les enseignantes affirment que les élèves nouvellement arrivés, même s'ils ne parlent pas et ne comprennent pas la langue, ils arrivent quand-même à créer un lien avec leur enseignant. Ce dernier demeure une référence pour eux et une ressource privilégiée lors des apprentissages en classe comme l'affirment les propos des participantes. En effet, Clara confie que *« la seule personne à qui je demande [de l'aide], c'est la Madame. »* Quant à Marianne, elle atteste que : *« déjà le prof c'est la base de tout. Donc, quand tu n'arrives pas seulement à comprendre ne serait-ce que les consignes, ce que la prof demande, c'est difficile. »* Miss Brown témoigne que son élève, Arianna, *"chose to sit right in front of me [...] I think she needed proximity to me just to*

focus [...] and she can also have access to me easier because she had so many questions.”

Le processus d'intégration directe des élèves issus de l'immigration tel qu'il est appliqué actuellement crée plusieurs contraintes pour les enseignants d'anglais langue seconde surtout quand les élèves n'ont pas appris la langue ou ses bases au préalable. Les enseignantes interviewées affirment que cela exige davantage de travail, des soucis au niveau de l'évaluation et un suivi supplémentaire et assidu des élèves intégrés, ce qui s'ajoute aux défis quotidiens dans des groupes comprenant déjà des effectifs élevés et des élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Madame Martin déclare que :

Malheureusement pour eux ils ont besoin de secours là pour avoir leur unité à la fin. C'est vraiment dommage parce que je ne peux pas seulement porter le focus sur eux quand j'ai 29 autres élèves qui réclament de l'attention même s'ils apprennent l'anglais depuis la quatrième année.

(Madame Martin)

L'enseignante se désole devant une telle situation en disant : « *ça demande une certaine attention et tu ne peux pas avoir une attention à 100%. You feel you are not giving your 100%. »* En parlant de son élève, Miss Brown affirme que: *“I feel frustrated because I don't feel like she's getting all that she can get from the course.”* De son côté, Madame Johns confirme la même problématique:

Regardez notre classe, il y a parfois 32 à 33 élèves. Alors, la meilleure chose est d'avoir moins d'élèves dans un groupe. Comme ça, ça va faciliter notre tâche aussi avec chacun des élèves, la correction,

l'enseignement, la discipline, l'énergie, tout ça. Ce serait bien ! Comme ça on travaille avec ce qu'on a parce qu'on a ici on ne peut pas suivre tous les élèves en même temps. (Madame Johns)

Madame Johns poursuit en disant que dans un même groupe, on retrouve six à dix élèves en difficultés qui sont également intégrés dans les classes régulières, ce qui entrave l'aide aux élèves issus de l'immigration qui commencent l'apprentissage de l'anglais : « parce qu'on est aussi mal pris, non seulement avec l'apprentissage ou des problèmes d'apprentissage en anglais, mais on a aussi des élèves dyslexiques. On a d'autres problèmes à gérer aussi avec eux. » L'enseignante déplore l'absence et le manque de soutien à tous les niveaux et assure qu'il est difficile pour les enseignants de répondre aux besoins de tous les élèves non seulement à cause des effectifs, mais également en raison de toutes les tâches connexes :

Alors quand on a les grands nombres d'élèves dans un groupe de 33 élèves, c'est difficile, surtout la préparation des examens, la gestion du matériel, les ordinateurs, et les autres outils, on a des plans d'intervention à appliquer et tout ça, mais c'est encore beaucoup d'énergie de la part de l'équipe, de la direction, du département, et des profs. (Madame Johns)

2.2 La motivation

Les enseignantes remarquent que les élèves intégrés directement dans leur classe se heurtent inévitablement à la barrière de la langue. Étant donné qu'ils n'y ont pas été initiés au préalable et que l'interaction se fait uniquement en anglais, la communication avec eux reste très restreinte. Ceci limite le degré d'engagement des élèves dans leur

processus d'apprentissage et influence considérablement leur motivation. Les enseignantes reconnaissent l'importance de la motivation. Miss Brown constate que :

The students that have succeeded were extremely motivated. So, the ones that were in similar circumstances when they got to Secondary five and ended up at attaining the competency were students who were basically at recuperation almost every day, you know, like, who basically took their learning, they took the responsibility for it. They knew that they had this lack that the other students did not. So, they did extra catch up but they did it by themselves and they were able to do it. (Miss Brown)

C'est également ce qu'observe Madame Johns en décrivant son élève : « *elle était une élève très motivée. Elle a fait beaucoup beaucoup de ça par elle-même pour avoir tout ce qu'il faut, puis maintenant elle a fait comme quatre années en quelques mois.* » Madame Johns ajoute qu' : « *aujourd'hui [Marianne] est comme le top de mes top maintenant, mais ça vient de l'élève.* » Par ailleurs, Madame Martin confirme l'idée que la motivation est indispensable à l'apprentissage pour les élèves intégrés : « *oui, oui, oui, la motivation est importante pour apprendre. Ils sont vraiment comme j'ai dit et ils sont très organisés et ils veulent. Ils veulent apprendre l'anglais pour réussir.* »

Lorsque la question sur la motivation scolaire est posée aux élèves interviewées, elles ont affirmé qu'elles le sont toutes compte tenu de leur situation et de l'urgence d'apprendre l'anglais pour pouvoir réussir. Clara déclare que : « *je fais beaucoup d'efforts parce que je veux réussir à la fin de l'année.* » Elle ajoute : « *moi, je veux absolument avoir mon diplôme cette année donc j'étais obligé de faire beaucoup*

d'efforts ». Marianne exprime le même point de vue : « *je me trouve obligée d'apprendre parce que je dois réussir, c'est ça.* » Quant à Arianna, elle sent qu'elle doit toujours : « *m'efforcer plus, me focaliser plus sur l'anglais.* » Elle ajoute: « *je vais essayer et essayer encore jusqu'à ce que j'y arrive.* » Bien évidemment, chacune des élèves met en place des moyens pour mobiliser cette motivation. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre traitant de l'analyse des données.

2.3 La réussite scolaire

La réussite scolaire des élèves en général et de ceux issus de l'immigration en particulier repose sur l'évaluation. Madame Martin avoue que : « *nous, les enseignants de langue seconde, on se pose la question comment on va les évaluer ? Ils rentrent en mi-année et puis, malheureusement pour eux, ils ont besoin de secours là pour avoir leurs unités à la fin.* » D'après les enseignantes, la situation est tout autant contraignante pour elles que pour les élèves. La peur d'échouer augmente le stress et l'anxiété chez ces jeunes apprenants et l'impact de ses émotions ressort davantage lors des évaluations étant donné que la promotion se fait par matière et que le cours d'anglais doit être réussi. Les enseignantes déclarent que tous les élèves intégrés, sans exception, vivent des moments de grand stress, puisqu'ils se rendent compte brusquement de l'ampleur de la tâche qui leur est imposées et des attentes fixées par le programme d'études. Clara s'exprime en disant : « *je vais finir stressée parce que j'avais peur, de un, que je ne comprenne pas ce que mon prof dit et, de deux, j'ai peur de rater mon examen parce que je ne comprends pratiquement rien.* » De la même manière, Marianne affirme que sa plus grande crainte est: « *d'échouer le cours d'anglais, l'examen d'anglais... c'est comme perdre une année*

complète pour moi oui c'est ça. Ça m'inquiète beaucoup. » Arianna abonde dans le même sens. Elle aussi ressent la peur face à l'échec : « j'ai peur; j'ai trop peur même. À chaque fois que je suis à la maison j'imagine à la fin de l'année en train de faire l'examen. Je me demande si je vais passer ou pas. » Miss Brown confirme que son élève est toujours anxieuse : “ yes and for sure yes. She still gets anxious about English because on top of it she didn't do the program like anybody else.” Miss Brown poursuit en expliquant que:

I know we are in Quebec. French is the priority. But they want their diplomas and whatever they want to do in life, minimally, if they want to do a Diplôme d'Études Professionnelles (DEP), they need Secondary four English. There are no DEPs that you can do without Secondary four English. They do not exist. Well, we say that it's not the priority but, yet, we're stopping them. We're not helping them. We're closing doors to them because we don't see English as a priority. They were saying: 'no you don't need English'. But you do need it to graduate. You do need it if you want to do this. You do need it if you want to do that. Well, you do need it. So, and it's very difficult to tell somebody: “well, you have to be able to pass Secondary four but you have never taken English before.” (Miss Brown)

La réussite scolaire implique plusieurs aspects selon les données recueillies auprès des enseignantes et des élèves que ce soit au niveau pédagogique, politique, économique ou psychologique. Nous nous attarderons là-dessus lors de l'analyse des données.

2.4 La didactique et les approches pédagogiques

Les enseignantes préconisent l'approche communicative et planifient des situations d'apprentissage et d'évaluation suivant des thèmes bien précis. Elles proposent des activités d'écoute, de communication orale, de lecture et d'écriture. L'interaction se fait principalement en anglais en tout temps et en toute situation et le travail de collaboration est privilégié :

The CIs are done a lot in teams and I walk around and I listen. But, I mean, her participation in these activities is very basic. It's hard for her to elaborate. You have to pull it out of her to say something. But it's not really the point either. At this level of evaluation, I shouldn't say anything to the students. (Miss Brown)

Les trois élèves, elles, reconnaissent la difficulté de travailler en équipe. Par exemple, Marianne estime qu' : « *il n'y aucun chemin qui a été parcouru. Je viens juste de rejoindre le groupe et je dois continuer avec. Je ne sais pas ce qui a été avant et on doit tous travailler ensemble.* »

De plus, Madame Johns rapporte que les approches utilisées ne sont pas toujours compatibles avec les besoins des élèves nouvellement arrivés :

On ne peut pas juste donner un cahier d'exercices pour débutant à l'élève et on lui dit vas-y fais tes exercices, voilà l'examen! On doit être là pour les explications, la communication, l'écriture, les consignes, la grammaire, la base... It's a lot of work. (Madame Johns)

Cette même enseignante préconise qu'on puisse laisser le temps aux élèves de s'adapter à leur environnement avant d'entamer les apprentissages.

Quant au changement de système d'éducation et à l'adaptation au système du pays d'accueil, les trois enseignantes trouvent que les élèves issus de l'immigration trouvent difficile de s'adapter au système québécois en général. Cette difficulté augmente quand ils se retrouvent dans une classe où ils ne peuvent ni comprendre, ni s'exprimer. Madame Johns affirme que ce changement affecte énormément l'apprentissage de ces élèves : *« parce que c'est culturel. Ils doivent d'abord être acceptés. Ils sont gênés aussi, gênés par la prononciation, si ça sort mal, les autres vont rire »*. Madame Martin confirme la même idée en ajoutant qu'il existe forcément des différences entre les deux systèmes d'éducation, mais que les élèves issus de l'immigration, surtout ceux qui arrivent du Maroc, de l'Algérie et la Tunisie, tentent souvent de privilégier le leur :

Quand je leur parle, bien sûr, ils vont défendre leur système. Ils trouvent qu'ici, c'est totalement différent dans le sens où ce n'est pas "challenging" comme dans leur pays. C'est ce qu'on m'a dit pour les autres matières à part l'anglais. (Madame Martin)

Madame Johns remarque également cette différence par rapport aux élèves maghrébins. Elle dit que :

Les élèves qui arrivent d'Algérie ou du Maroc, déjà, ils ont la base en français. C'est comme leur langue seconde. En anglais, il y en a qui ont en déjà fait et parfois même plus que nous. Ils font beaucoup de littérature, beaucoup de grammaire, mais moins d'oral. (Madame Johns)

Elle note aussi que contrairement à ceux qui n'ont jamais appris l'anglais dans leurs pays d'origine, ceux qui ont pu suivre des cours avant leur arrivée au Québec sont meilleurs en grammaire et en syntaxe. Or, ils présentent bien souvent des lacunes au niveau du vocabulaire et de la communication orale. Quoi qu'il en soit, les trois enseignantes reconnaissent que malgré ces lacunes, « *ils finissent par y arriver avec le temps.* »

Pour ce qui est de la différenciation pédagogique, deux enseignantes affirment qu'elles ne modifient pas, ni n'adaptent leur enseignement pour les élèves intégrés étant donné que ces derniers ne bénéficient guère de plans d'intervention qui permettraient à l'ensemble des enseignants de planifier différemment pour eux. La raison est simplement basée sur le fait que ces élèves ne représentent pas de troubles de langage ou d'apprentissage. En parlant de son élève, Miss Brown s'exclame : “*she would have un plan d'intervention based on what? If they've integrated her means she was ready. This means she has no difficulties that they saw to keep her in Accueil or to give her some other option than regular.*” Les enseignantes interviewées optent alors pour des récupérations obligatoires sur l'heure du dîner et pour des travaux supplémentaires en dehors de l'école comme le souligne Madame Johns : « *j'ai donné même des récupérations supplémentaires pendant mes surveillances à l'intérieur de ma tâche.* » Quant à Miss Brown, elle reconnaît qu'il est difficile de composer avec la situation, car elle ne peut pas arrêter son enseignement pour reprendre les connaissances de base en grand groupe. Elle dit que:

in the second cycle there is a program to follow and it is very specific. So, it is very hard to figure out how am I going to get these students do what

the program asks without ever having completed the competencies prior to second cycle. (Miss Brown)

L'enseignante se plaint du manque de services pour ces élèves surtout quand l'adaptation du programme n'est pas permise par les autorités compétentes (le Ministère et les Commissions scolaires) : *“so, technically, I am not allowed to modify and if anybody found out that I modified that would be trouble.”* Elle précise qu'on peut adapter à un certain niveau, mais que la ligne entre l'adaptation et la modification est très mince. Dans ce sens, le poids de la responsabilité de mener ces élèves à la réussite, selon elle, repose entièrement sur l'enseignant.

D'un autre côté, et pour faciliter l'acquisition de la base de l'anglais, Madame Martin et Madame Johns procèdent de manière différente que celle de Madame Brown. D'abord, elles évaluent les élèves issus de l'immigration dès leur arrivée. Il s'agit d'un test diagnostique qui renseigne les enseignantes sur le niveau d'anglais des élèves issus de l'immigration soit au moment de leur intégration, pour ceux qui arrivent en cours d'année, ou avant le début de l'année scolaire pour ceux qui s'installent plus tôt. C'est une sorte d'évaluation linguistique qui se compare à celle effectuée en français et en mathématiques auprès des nouveaux arrivants. De plus, ces deux enseignantes remettent immédiatement un livret pour débutant, qu'elles ont conçu elles-mêmes, aux étudiants qu'elles reçoivent. Cette façon d'agir semble avoir un impact favorable sur l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage au moins au niveau des besoins élémentaires en langue anglaise. Ainsi, selon leur témoignage, les enseignantes proposent à leurs élèves intégrées des travaux supplémentaires en dehors des classes pour favoriser

l'apprentissage des connaissances de base de la langue. Elles offrent également un temps de récupération additionnel sur l'heure du dîner pendant lequel les élèves intégrées sont invitées à se présenter pour travailler la grammaire, le vocabulaire et la lecture. C'est aussi l'occasion pour ces apprenantes de poser des questions en lien avec les apprentissages réalisés en classe ou avec les devoirs à faire chez elles. Madame Brown se joint aux autres enseignantes dans cette pratique. Bien qu'elle ne procède pas à l'évaluation précoce des élèves nouvellement arrivés, elle propose, elle aussi, des cahiers pour débutants à ses élèves.

Ainsi, et pour la remise à niveau rapide de leurs élèves, les trois enseignantes offrent des livrets conçus pour les classes d'adaptation scolaire où l'on retrouve les connaissances de base incluant : le vocabulaire thématique, les expressions d'usage et le langage fonctionnel. Madame Martin donne l'exemple du vocabulaire en lien avec l'environnement scolaire, par exemple, ainsi qu'avec l'apprentissage des chiffres et des couleurs. Une fois l'acquisition de ces notions de base faite, les élèves sont invitées à lire de courts textes accompagnés de questions de compréhension. Les livrets contiennent aussi des exercices de grammaires et de conjugaison. C'est durant les récupérations que l'étude de ces notions, leur évaluation et la révision des devoirs supplémentaires sont faites. Par contre, en classe, les cours se déroulent selon le programme visé pour le niveau et selon le rythme des élèves réguliers. La plupart du travail est donc réalisé par les élèves intégrées en dehors de la classe. D'ailleurs, les récupérations deviennent justement, pour ces apprenantes, l'un des moyens privilégiés afin de rattraper le retard accumulé et de questionner l'enseignante, ainsi facilement accessible et entièrement disponible, sur les notions présentées en classe et dont l'acquisition n'a pas été atteinte.

Quant à la compréhension de l'oral, toutes les enseignantes encouragent les élèves intégrées à écouter des émissions précises à la télévision ainsi que des chansons en utilisant les sous-titres. L'approche de Madame Johns semble la plus pertinente, même du point de vue de son élève qui l'a expérimentée, car elle a proposé à cette dernière d'écouter tous les soirs la même série télévisée qu'elle résume le lendemain à son enseignante. Madame Johns explique que cette façon de faire facilite la compréhension des situations vécues par les personnages puisque l'élève peut reconnaître les lieux, le thème général, les événements et leurs conséquences ainsi que les personnages et la trame générale. S'habituer aux mêmes personnages, à leurs noms, à leurs habitudes de vies, selon elle, renforce l'acquisition du vocabulaire :

Je la forçais aussi à écouter les émissions en anglais, mais une seulement.

Elle commence à connaître les personnages. Une demi-heure chaque soir même émission, mêmes personnages, mais avec des épisodes différents.

Comme ça, elle peut avoir l'habitude de la prononciation des petits mots de vocabulaire. Le lendemain, elle me raconte ce qu'elle a vu et compris en bref. Alors c'est ça. (Madame Johns)

De plus, les enseignantes encouragent les élèves à travailler en équipes avec les pairs en jumelant les faibles et les forts. Même s'il est difficile de suivre le rythme, les élèves intégrées continuent ainsi de développer graduellement leur niveau en étant exposées à la langue cible. Par contre, les évaluations ne peuvent être modifiées, ni adaptées et ce, quelle que soit la compétence évaluée. Seule Madame Johns affirme qu'elle a dû adapter sa correction des évaluations dans les premières semaines en utilisant la grille de correction de Secondaire 1 pour évaluer son élève de Secondaire 5. Ensuite,

elle a augmenté le niveau graduellement en utilisant les grilles de la deuxième année, puis de la troisième, au fur et à mesure que Marianne progressait : *« au début, on doit être un peu plus patient. [...] Je ne pouvais pas évaluer mon élève de la même façon que les autres parce que ses travaux n'étaient pas au même niveau que les autres. »* Elle considère que cette façon de faire procure chez l'élève un sentiment de compétence et de confiance, ce qui influence considérablement sa motivation. Elle admet que son élève a progressé de quatre années en quelques mois. Il est donc important de se poser la question quant aux limites des adaptations et l'uniformité des pratiques en matière d'évaluation de ces élèves.

En ce qui concerne la progression des apprentissages, il s'avère que cet aspect est difficile à évaluer quand il s'agit des élèves inscrits à la dernière année du deuxième cycle. Madame Martin déclare que si l'on considérait le cheminement d'un élève inscrit au premier cycle, qui possède déjà une base et qui évolue en accumulant les connaissances, on pourrait alors déterminer au fil des années suivantes la progression de ses apprentissages. Madame Johns déclare que :

C'est à nous toujours même en secondaire 5 avant la graduation de réviser tout ce qu'ils avaient fait depuis le Secondaire 1, même en sixième année du primaire parce qu'ils oublient tout le temps et surtout le verbe et tout ça on travaille beaucoup avec la syntaxe on fait notre mieux. Parce qu'une langue c'est beaucoup de choses. Alors, c'est plus difficile pour les élèves qui n'ont pas appris tout ça avant. (Madame Johns)

Les enseignantes reconnaissent tout de même qu'avec le travail acharné, ces élèves évoluent et progressent durant l'année scolaire en cours : *« ils ne vont pas réussir avec un*

90%. Ils vont réussir vraiment avec un 60%. » Donc, il semble que les efforts fournis, que ce soit de la part des enseignantes ou des élèves, permettent tout de même d'amener les apprenants à atteindre le seuil minimal de réussite.

3. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ÉLÈVES

Les entrevues effectuées auprès des élèves relèvent plusieurs aspects retenus dans le cadre conceptuel de la recherche présente et les participantes ont répondu ouvertement à toutes les questions. Bien évidemment, leurs parcours respectifs et leurs aptitudes individuelles les différencient. Or, elles ont décrit des réactions et des contraintes assez semblables quant à leur expérience d'intégration dans les classes régulières d'anglais langue seconde au deuxième cycle du secondaire. Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent les données recueillies lors de leurs entrevues. Étant donné que nous avons relevé plusieurs points en commun entre les trois participantes, nous allons les présenter en regroupant leurs expériences tout en mettant l'accent sur les points les différenciant s'il y a lieu.

3.1 La première expérience en classe d'anglais

Les trois élèves ont décrit leur première expérience en classe d'anglais comme étant la plus frustrante de leur parcours scolaire. Toutes déclarent avoir pleuré durant ou après le premier cours. Elles confient que malgré les variables linguistiques qui différencient le français standard utilisé dans leurs pays d'origine et la différence d'accent, elles ont été en mesure de bien suivre dans les autres matières. Certes, les premiers jours ont bien évidemment été difficiles, mais elles ont réussi à s'accoutumer à la langue et à l'accent

québécois au bout de quelques semaines. Par contre, le premier passage dans la classe d'anglais semble avoir été bien plus contraignant.

Arianna, inscrite au Secondaire 3, témoigne qu'elle s'est sentie, à l'issue du premier cours, inférieure aux autres élèves qui savaient déjà s'exprimer en anglais en classe : *« c'était complètement bizarre pour moi la première fois dans le cours d'anglais. C'était comme du chinois. Je ne comprenais rien et c'était vraiment difficile. »* Les deux autres ont affirmé qu'elles envient les autres élèves qui s'expriment aisément et qu'elles ressentent une certaine jalousie du fait que leurs pairs sont capables de comprendre les questions lors des évaluations et d'y répondre sans demander de l'aide. Ce sentiment s'est manifesté chez Marianne dès le premier jour, car son cours initial d'anglais a coïncidé avec les évaluations de la fin d'étape. Pour Clara, qui est arrivée au Québec aussi quelques semaines après le début de l'année scolaire, ce fut une véritable épreuve. Pour Clara, il s'agissait d'une évaluation de lecture et pour Marianne, celle de la compréhension orale. Ce fut un réel choc d'après elles de se retrouver dans un milieu où elles ne comprennent ni ce que disent les élèves et l'enseignante, ni ce qu'elles doivent produire comme travail. Marianne confesse que :

ce jour-là quand je suis arrivée, c'était vraiment ma première journée parce que j'avais commencé l'école un peu en retard par rapport aux autres. On avait un examen d'anglais et il fallait écouter une vidéo et puis écrire ce qu'on a entendu. Tout ce que j'ai eu à écrire, c'était juste mon nom parce que je n'avais rien compris de la vidéo et j'ai fini le cours en pleurant en fait. Je n'avais rien compris. Je n'ai pas pu comprendre quelque chose pour écrire. (Marianne)

Clara, elle, confie que depuis son premier cours, elle a peur de retourner dans son cours d'anglais : *« parce que je vous jure, c'est vrai, je sais que chaque jour que j'ai de l'anglais, ma journée ne sera pas bonne. »* Elle raconte son premier cours d'anglais :

Oui, mon premier cours d'anglais, je vais toujours me souvenir de ça.

J'arrive et les élèves faisaient déjà l'oral. J'étais déjà étonné que des élèves puissent parler anglais devant tout le monde. Dans mon pays, c'est très rare de parler anglais alors que là, des élèves étaient en train de parler anglais. Je me suis mise à les écouter mais je ne comprenais pas ce qu'ils disaient. C'était vraiment difficile. Mon cœur battait très fort et j'avais peur. (Clara)

L'ensemble des trois ont déclaré avoir vécu des émotions très fortes qu'elles continuent de ressentir même plusieurs mois plus tard. De plus, elles affirment qu'inévitablement, leur stress augmente davantage durant les journées où l'anglais s'affiche à l'horaire. Elles craignent de ne point être en mesure de réaliser correctement les tâches demandées.

3.2 L'apprentissage de la langue seconde

L'apprentissage de l'anglais demeure un grand défi pour les trois élèves. Elles trouvent l'acquisition de la langue difficile à cause du niveau avancé du programme et du rythme accéléré de l'enseignement. Elles peinent à suivre en classe. Les trois élèves rapportent qu'elles attendent souvent la fin du cours pour demander à l'enseignante de leur traduire en français les notions essentielles du cours ainsi que les consignes pour les devoirs. Selon elles, l'oral semble être la compétence la plus contraignante à développer

que ce soit au niveau de la compréhension ou de l'expression. Effectivement, étant donné que les activités d'apprentissage présentées en classe sont principalement basées sur la communication orale, cela rend difficile la participation aux tâches proposées et aux travaux d'équipe. D'ailleurs, Marianne reconnaît devoir solliciter en permanence l'enseignante, car quand elle demande l'aide de ses pairs, ces derniers ne comprennent pas son accent. Elle confesse que « *quand je parle anglais avec mon accent, ils n'arrivent pas à comprendre. Je suis toujours obligée de passer par le français pour leur demander.* » De plus, une autre difficulté se présente quand cette élève décide de prendre part aux travaux d'équipe. Même si elle comprend le travail à réaliser, elle est incapable de prendre la parole seule :

les travaux d'équipe je suis généralement, mais, quand on est en train de débattre sur quelque chose, tout le monde peut parler comme ça, dire sans qu'il ait la parole, mais moi j'attends que tout le monde se taise pour que moi je parle. Mais je ne peux pas prendre la parole parce que, je ne sais pas, c'est difficile. (Marianne)

Elle attend souvent qu'on lui pose directement des questions pour pouvoir apporter sa contribution. En effet, toutes les élèves ont affirmé qu'il leur est *difficile* d'apprendre l'anglais, sans pouvoir préciser à quel niveau se manifeste exactement cette difficulté. Donc, à la question précisant s'il s'agit des difficultés au niveau de l'apprentissage du vocabulaire, de la lecture, de l'écriture ou bien si cela implique la disparité du niveau de langue et des connaissances acquises entre elles et les autres pairs, les filles répondent toutes que « *c'est un peu le mélange de tout ça* ». Marianne a clairement déclaré qu'elle s'abstient de participer par crainte de dire quelque chose de stupide. Le poids de la note

aussi effraye ces trois élèves puisque leurs résultats dépendent de leur participation aux différentes tâches proposées.

3.3 Les méthodes d'enseignement au Québec et au pays d'origine

Les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement varient d'un système à un autre surtout quand on passe du paradigme d'enseignement à celui de l'apprentissage. Lors de l'entrevue des élèves, la question soulevée ciblait l'impact de l'apprentissage d'une langue seconde dans un système d'enseignement différent de celui du pays d'origine. Toutes les élèves ont affirmé qu'il existe des disparités entre l'enseignement dans leur pays d'origine et au Québec.

Clara a déjà appris l'espagnol comme langue seconde dans son pays d'origine. Or, le cours est dispensé entièrement en français. Les activités d'apprentissage réalisées en classe se limitent au vocabulaire et aux règles de grammaire incluant les manipulations syntaxiques. Ainsi, l'interaction ne se fait pas dans la langue cible. En faisant la différence entre le mode d'enseignement du pays d'origine et celui du Québec, l'élève remarque qu'ici, tout le cours est entièrement donné en anglais et que le français est utilisé très rarement comme elle le précise : *« tu ne peux jamais entendre un mot en français, à part si tout le monde dans la salle ne comprend vraiment rien »*. Pour Marianne qui, elle aussi, avait opté pour l'espagnol comme langue seconde dans son pays d'origine, elle affirme qu'il lui a été beaucoup plus facile d'apprendre l'espagnol, car elle a commencé à la base :

oui, ça a été beaucoup plus facile parce qu'en fait, on avait commencé à la base, au début, mais ici j'arrive et je dois commencer à m'accommoder à la situation. [...] Il n'y a aucun chemin qui a été parcouru. (Marianne)

Cette même élève affirme qu'elle travaille davantage en dehors de la classe, car l'enseignante doit « *aller avec ceux qui étaient déjà habitués au cours* ». Elle essaye donc par ses propres moyens d'apprendre les bases d'anglais afin de composer avec le niveau élevé de ses pairs : « *la prof ne peut pas aller à mon niveau à moi qui suis à un bas niveau, elle faut qu'elle aille au niveau des élèves avancés; du coup, c'est vraiment difficile pour moi.* » Arianna a appris le français comme deuxième langue étrangère dans son pays d'origine. L'acquisition de la langue fut facilitée du fait que des mots français étaient introduits dans sa langue maternelle. Elle avait déjà des connaissances linguistiques transférables contrairement à l'anglais. Elle déclare que « la prononciation » et « le rythme » (débit) de son enseignante ne lui facilitent guère la compréhension. Elle affirme également que même si elle demandait à l'enseignante de lui traduire les consignes ou les énoncés en français, celle-ci l'encourage à faire un effort afin de comprendre sans passer par la traduction. Elle confie que l'exercice est très demandant et qu'elle privilégie l'apprentissage en dehors de la classe : « *je suis inscrite à un site Internet et je travaille avec ça. [...] En classe c'est plus difficile; c'est plus facile de l'apprendre en dehors de la classe.* »

Découragée, Marianne se compare à « *une araignée qui ne peut que ramper alors qu'on lui demande de sauter.* » Elle affirme qu'on lui réclame « *un peu trop* » que ce qu'elle peut fournir compte tenu de son niveau de connaissances :

Aussi parce que là, chaque jour, je dois réserver des heures pour apprendre la base d'anglais mais en même temps j'ai d'autres cours à faire je dois apprendre la base et ce que je fais en classe dans la journée et puis j'ai d'autres cours, c'est un peu trop je trouve. (Marianne)

Elle aussi trouve le développement de la compétence en compréhension et expression orales bien plus difficile qu'au niveau de l'écriture et de la lecture. Elle explique que la difficulté réside dans le fait qu'elle se retrouve face à son interlocuteur ou au document audio-visuel à comprendre ou interpréter, ce qui ne lui laisse pas suffisamment de temps pour « deviner le sens des mots » et ainsi comprendre le message global. Par contre, face à un texte lu ou écrit, elle se sent moins stressée et elle peut ainsi parvenir à produire un minimum. Or, parfois, cet exercice peut requérir des heures supplémentaires de travail vu qu'elle est contrainte de traduire globalement le texte lu ou écrit en français. Cette traduction mot à mot nuit cependant à la compréhension, ce qui défavorise à la fois l'apprentissage et le résultat obtenu aux évaluations. L'élève témoigne qu'un examen d'une durée d'une heure sollicite au moins cinq heures de travail. Cet effort s'ajoute, selon elle, au travail fait en dehors des cours afin d'apprendre les bases d'anglais. Comme elle a commencé l'année plus tard que les autres étudiants, elle a également du rattrapage à faire au niveau des autres matières. Elle reconnaît être submergée de travail, mais qu'elle reste motivée à poursuivre malgré tous ces défis.

La plus jeune des participantes, à son tour, atteste que l'apprentissage de l'anglais est une expérience traumatisante. Elle doute de ses compétences et se sent toujours inférieure par rapport à ses pairs : *« je me sentais inférieure à eux en même temps parce que, eux, ils parlaient et comprenaient tout et moi pas et au moment de l'examen, c'est plus facile pour eux mais pas pour moi. »* Elle angoisse alors face à sa réussite :

J'ai peur; j'ai trop peur même. À chaque fois que je suis à la maison j'imagine à la fin de l'année en train de faire l'examen. Je me demande si je vais passer ou pas. (Arianna)

Si les deux premières élèves ont trouvé que l'apprentissage de l'oral est plus difficile, Arianna reconnaît que toutes les compétences le sont sans équivoque : *« tout. Dans les travaux et dans les examens. Tout. »* Elle affirme que ces compétences sont entre liées et leur développement se fait de manière simultanée, ce qui complique largement l'apprentissage. Elle trouve aussi qu'il est plus facile d'apprendre en dehors de l'école, car elle peut progresser à son rythme tout en s'éloignant du stress causé par l'urgence de répondre aux questions ou de confronter ses interlocuteurs :

parce que je suis inscrite sur un site et je travaille avec ça et mon père m'aide beaucoup quand il est à la maison. Le prof m'a aussi donné des cahiers de débutant que je travaille aussi à la maison. (Arianna)

L'élève affirme que parmi toutes les matières enseignées, seul le cours d'anglais est le plus difficile : *« c'est vraiment plus l'anglais qui me pose problème »*. Outre la difficulté à l'oral, l'étudiante déclare que la compréhension de lecture est tout aussi contraignante,

car même après avoir traduit chacun des mots, il lui est toujours difficile de comprendre le sens de la phrase. La même situation se produit lors des activités d'écriture.

3.4 Les stratégies d'apprentissage

À l'exception de l'utilisation d'un dictionnaire de traduction anglais-français ou du recours à l'aide d'un pair et de l'enseignante, aucune autre stratégie n'est connue des trois élèves interviewées, ni appliquée lors des apprentissages. Selon les élèves, la traduction partielle ou intégrale d'un texte varie selon la longueur ou la difficulté de celui-ci.

Marianne explique :

ce que je fais, c'est que je traduis mot à mot et pour chaque examen. Si l'examen dure une heure, moi je dois prendre cinq heures pour le faire parce que je dois traduire mot à mot et ensuite essayer de comprendre ce que j'ai traduit et par là, je peux commencer à traiter l'examen puisque je ne peux pas vraiment comprendre. (Marianne)

Outre la traduction, ce qu'on a proposé aux trois élèves comme stratégies est surtout relié au travail en dehors de l'école ; à savoir l'utilisation de certaines ressources afin d'apprendre la base de l'anglais. Comme le dit Arianna : « *la prof m'a aussi donné des cahiers de débutant que je travaille aussi à la maison.* » Ceci inclut donc des travaux supplémentaires dans des cahiers préparés par les enseignantes et qui résument les notions du premier cycle du secondaire ainsi que l'écoute de matériel audio-visuel à la maison. Madame Johns adopte la même pratique :

Ce qu'on fait on a préparé Beginner's Booklet. Qu'on donne à quelqu'un de maybe 1st grade, 2nd grade, où il y a vraiment les numéros, les

couleurs, les bases de base. Moi personnellement, ce que je faisais aussi avec ces élèves, je leur donne cela et je leur dis venez en récupération pour qu'on révise les Who, les What, les When et tout ça. Vraiment commencer dès le début. C'est un livret qu'on avait construit ici à l'école et puis, des fois quand il y avait quelqu'un Exactement comme ça, quand il arrive, on prend le livret et on lui donne pour vraiment commencer à la base comme les numéros, l'environnement immédiat et le vocabulaire scolaire.

Les trois élèves assurent qu'elles profitent de ces ressources et qu'elles se servent des sous-titres en français quand elles écoutent des films anglais pour maximiser la compréhension. Arianna affirme par contre qu'il lui est très difficile d'écouter et de lire en même temps : *« des fois, je mets des films en anglais et des sous-titres en français, mais ça m'énerve parce que ça passe trop vite et je n'ai pas vraiment le temps de lire. »* Alors, elle arrête souvent l'écoute pour se reposer, car l'exercice demande davantage de concentration. Clara également utilise la même ressource : *« oui, on m'a conseillée comme tout le monde de voir des films en anglais (sourire) avec des sous-titres en français, comme ça, ça va m'aider. »* Marianne aussi suit le même conseil :

On m'a proposé d'écouter des films en anglais, mais quand je suis devant un film en anglais, c'est comme un chien devant la télé, qui ne comprend vraiment pas ce qui se dit. Mais j'essaie de mettre des paroles de sous-titres en français et je fais des allers et retours. Et bien ça m'aide beaucoup jusqu'ici. (Marianne)

Les enseignantes, elles, offrent les possibilités aux élèves de mener à terme leurs travaux en utilisant différentes stratégies. Elles privilégient les capsules d'aide offertes lors des récupérations obligatoires sur l'heure du dîner. Elles essayent également de composer des équipes de travail où l'élève intégré se retrouve avec des élèves plus forts afin de l'aider, surtout à l'oral. Madame Martin dit : « *normalement, je mets deux faibles avec deux forts. So, you understand the groups I have to create so that the strong students will help the weak students.* » Madame Martin et Madame Johns, travaillant dans la même école, affirment que dans leur établissement, tous les élèves en difficulté sont suivis par un enseignant ressource qui les guide au niveau de l'organisation. Ils sont aussi admissibles à l'aide aux devoirs, ce qui leur donne la possibilité de consolider les apprentissages effectués en classe. Quand ils réussissent dans une des compétences ciblées dans la matière, ils reçoivent des travaux supplémentaires. Madame Johns observe que ses élèves font souvent des comparaisons avec leur langue maternelle afin de déduire la règle grammaticale :

parce que quand je les vois écrire, je ne te dis pas que c'est formidable non, mais, tu vois qu'il y a un peu d'espoir soit qu'ils sont bons dans leur langue maternelle et ça les aide. You know, when you're good in your mother tongue... (Madame Johns)

Madame Martin assure que ses élèves utilisent tous les moyens qu'elle met à leur disposition que ce soit lors des apprentissages ou des évaluations : « *they use whatever tools I give, surtout à l'écrit.* » Outre ces mesures, Madame Johns évoque les nouveaux programmes axés sur « les savoir-faire » :

Maintenant, il y a des programmes, plusieurs programmes qui viennent de sortir maintenant même en anglais. Il y a des conférences partout de comment on peut aider ces élèves-là. Rien à avoir avec la langue, la matière, c'est des techniques, skills, On leur apprend des savoir-faire. Comment chercher et trouver les mots-clés, comment comprendre un message, comment manipuler leur apprentissage. (Madame Martin)

Elle s'inspire principalement de ces programmes et logiciels qui n'enseignent pas forcément la langue elle-même, mais qui amènent l'élève à utiliser des stratégies. Elle ajoute que ces techniques sont transférables et adaptables aux autres matières également. Ces stratégies soutiennent l'élève dans ses apprentissages et l'enseignante encourage beaucoup leur utilisation.

3.5 L'évaluation

Comme nous l'avons mentionné dans les quelques lignes précédentes, l'évaluation présente pour les trois élèves un grand défi et une source de stress continue. Cette préoccupation s'accroît davantage quand il s'agit de l'évaluation orale. Non seulement la prise de parole est angoissante, mais le manque de vocabulaire précis et courant rend la passation de cette évaluation plus difficile pour les trois élèves. Clara, par exemple, confie que comparativement aux évaluations du cours de français où il lui suffit de réviser les idées principales et construire ensuite toutes ses phrases instinctivement durant sa présentation orale, il lui faut apprendre par cœur des passages complets pour réussir la même prestation en anglais :

Les examens, c'est tout le temps un grand défi, tout le temps; surtout l'oral, un grand défi. En français, je peux dire ok. J'ai juste à apprendre quelques mots et je peux faire quelque chose, mais là, il faut que j'apprenne mon oral depuis la veille même avant la veille. Je dois apprendre pour ne pas dire n'importe quoi et les oraux, généralement, ce n'est pas spontané. On ne peut pas me poser la question et je réponds comme ça il faut que je traduise les mots en français et tout et c'est difficile. (Clara)

C'est d'ailleurs le cas de Marianne et d'Arianna. C'est toujours plus contraignant étant donné que l'oral se fait plutôt à travers des débats en groupes de discussion autour d'un thème imposé, ce qui complique davantage leur participation. La difficulté supplémentaire réside surtout dans le fait que les élèves doivent être en mesure de prendre la parole de manière spontanée :

C'est juste l'oral et la compréhension de l'oral. Mais, je pense que c'est la compréhension de l'oral parce que non seulement il faut comprendre ce que la dame dit. C'est pas un texte écrit et tu n'as pas ton dictionnaire avec toi à chaque fois que tu dois parler et aussi avec l'accent parce qu'on a un accent différent. Parfois, tu n'arrives pas à comprendre. (Marianne)

L'angoisse liée aux évaluations accompagne les trois élèves continuellement. Entre les larmes, l'incompréhension, le stress permanent et la peur d'échouer, elles doivent tout de même fournir les efforts nécessaires pour cheminer vers la réussite. Malgré toutes ces contraintes, les trois étudiantes affirment toutefois qu'elles ont évolué depuis leur premier cours d'anglais et que c'est dû au travail acharné de tous les jours.

4. LE LIEN SOCIO-AFFECTIF

Selon les enseignantes, la création des liens en classe dépend d'abord de la personnalité du professeur et du climat de la classe et qu'en général, les liens se tissent rapidement. Madame Johns s'exprime sur la facilité de tisser des liens pour les élèves nouvellement arrivés : « *Toujours. Toujours. Cela dépend de la personnalité de l'enseignant et le climat, l'atmosphère et l'ambiance que le prof a comme lien avec le groupe en général.* » Elles s'accordent à dire qu'il est important d'imposer des règles de conduite et de tracer des limites pour bien gérer le groupe, mais que dans l'ensemble, les enseignants ont un bon lien avec leurs élèves, comme le signale Madame Johns :

je pense tous nos enseignants ont un bon lien avec les élèves, même ceux qui plaisantent des fois. C'est juste par manque d'attention. Mais, c'est à nous de mettre des limites. On demande du respect pour tout le monde. (Madame Johns)

Du point de vue des élèves, les trois participantes avouent que nouer des liens avec les pairs dépend de leur propre capacité à se faire des amis. Clara, par exemple, confie que :

Ça dépend si tu te fais des amis, si tu es sociable. Par rapport à moi, je suis plus introvertie. Donc je n'ai pas beaucoup d'amis. Généralement, j'ai juste une amie et généralement en classe comme ça, je suis seule. La seule personne à qui je demande, c'est la Madame. (Clara)

Comme Clara, Marianne et Arianna font aussi allusion aux « amis » dans la classe avec qui elles peuvent travailler : « *c'est plus facile parce que mes amis sont là maintenant et en même temps ils m'aident aussi.* » Nous analyserons cet aspect dans le chapitre qui

suivra, car il est important de mettre l'accent sur la dichotomie Ami/Pair dans un contexte d'apprentissage.

Quant à leur attitude envers les pairs qui maîtrisent la langue anglaise, Clara se dit :

Qu'ils sont chanceux parce qu'on sait que l'anglais de nos jours c'est la langue qu'on emploie le plus. Je me dis qu'ils sont chanceux et parfois je les envie. Ils sont vraiment chanceux parce qu'ils ne sont pas obligés de passer par toutes les étapes que je suis en train de passer et qu'ils sont vraiment chanceux. (Clara)

Pour Marianne, elle dit :

Je me sens un peu vulnérable et je me sens toujours vulnérable face à eux. Vous savez quand vous vous butez devant un mur et que vous ne pouvez rien faire. Vous avez juste à aller avec sans vraiment comprendre. C'est vraiment une perte de confiance en soi, vraiment une perte de confiance en soi. (Marianne)

De son côté, Arianna reconnaît que : « *je me sentais inférieure à eux parce que, eux, ils parlaient et comprenaient tout et moi pas et au moment de l'examen c'est plus facile pour eux mais pas pour moi.* » Elle les supplie les premiers jours de lui traduire en français, car elle était incapable de les comprendre et d'interagir avec eux : « *en fait, quand ils commencent à parler anglais, je leur dis : s'il vous plaît français! Français! Parlez français!* » Elle affirme qu'elle éprouve une grande satisfaction de travailler avec ses pairs et qu'elle peut les aider à trouver des réponses s'ils lui traduisent les questions en français. Elle confie également que ses pairs apprécient toujours sa contribution au travail

d'équipe: « *oui parce que je peux les aider aussi pour trouver des réponses quand il me traduit en français les questions et je les fais avancer.* »

Au sein de leurs familles respectives, chacune des étudiantes entretient des liens étroits avec les parents. Ces derniers semblent démontrer de l'intérêt vis-à-vis du parcours scolaire de leur enfant. Elles déclarent à l'unanimité qu'elles se font aider à la maison pour réaliser leurs devoirs. Par contre, ce n'est que pour Clara que les parents sont plus exigeants malgré les difficultés rencontrées au niveau de l'apprentissage de l'anglais. Elle témoigne en disant :

Mes parents disent juste quand j'apporte mon bulletin, ils me disent juste OK. Tu as plus de 70% dans toutes les matières et tu as 60% en anglais. Fais juste plus d'efforts en anglais. C'est juste ça qu'ils me disent, mais faire plus d'efforts, déjà que je fais beaucoup d'efforts pour avoir un 60%.

(Clara)

Elle affirme qu'elle se sent triste, car pour elle, elle fait déjà de son mieux pour arriver à valider son cours. Pour Marianne, les parents restent une source de motivation :

Ils m'encouragent. Ils essayent de me motiver à regarder des trucs en anglais parce que quand je mets quelque chose et que je ne comprends pas, j'ai tendance à m'arrêter. Je laisse tomber. Eux, ils m'encouragent à le faire.

Arianna aussi assure que son père l'encourage et même si elle n'obtient parfois pas la note de passage, son père la rassure en lui disant: « *pour quelqu'un qui ne parle pas anglais, c'est déjà bien.* »

Lors de la consultation et de la présentation des données, nous avons relevé plusieurs points communs entre l'ensemble des participantes dans leur façon de composer avec la situation et quelques disparités qui les séparent. Nous nous attarderons sur chacun des aspects présentés ci-haut afin de les analyser en profondeur dans le chapitre qui suivra.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons d'analyser les données recueillies et de discuter les résultats obtenus. Nous mettrons en évidence l'ensemble des concepts retenus dans le cadre de référence et présentés dans le chapitre précédent. Nous commencerons par une analyse thématique afin de mettre l'accent sur les aspects qui ont conduit à la question de recherche ; à savoir l'intégration, la motivation, la réussite scolaire, les approches pédagogiques, la didactique et l'évaluation. Ces aspects seront présentés selon le point de vue des enseignants d'abord et ensuite, celui des élèves. Nous procéderons ensuite à la discussion des résultats et à la conclusion à fin du chapitre.

1. L'INTÉGRATION

L'intégration directe des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières au deuxième cycle du secondaire demeure notre thème principal, surtout quand ces élèves n'ont acquis aucune connaissance préalable de l'anglais avant leur arrivée au Québec. Comme nous l'avons évoqué au premier chapitre et selon le Gouvernement du Québec (1989), il s'agit d'un processus d'adaptation à long terme et complexe, qui implique plusieurs aspects et dimensions.

Selon les enseignantes et les élèves interviewées, on constate que l'intégration directe des élèves, telle qu'elle est appliquée sur le terrain, soulève de nombreuses contraintes. En effet, les élèves ne sont pas évalués à leur arrivée afin de déterminer leur niveau de langue comme c'est le cas en français et en mathématiques. Madame Brown précise que si l'on procédait à l'évaluation linguistique de ces élèves en anglais avant de les

intégrer, « *they would probably realise that a lot of them don't even have the primary level of English knowledge as what I see, probably because my student does not.* » Mais cette évaluation ne peut pas être effectuée par respect pour la loi de la Province en matière de préférence linguistique (*La Charte de la langue française*, chap. 5). Après leur évaluation linguistique, une fois la décision de les intégrer directement est prise, les enseignants d'anglais langue seconde les reçoivent dans leurs classes sans information préalable. Les rencontres de présentation des cas d'élèves intégrés ne sont pas organisées et ceci ne permet pas à l'enseignant de planifier ses interventions auprès de l'élève, ni à l'élève de se renseigner sur les exigences de la matière ou de se préparer aux apprentissages nécessaires au développement des compétences ciblées. Ce n'est qu'une fois l'élève en classe que les enseignantes constatent que son niveau en anglais ne lui facilite pas de suivre correctement l'enseignement prodigué. Ce constat impose aux enseignants de prendre des mesures urgentes et de poser des actions qui permettent à l'élève de rattraper le retard de plusieurs années en quelques mois seulement sans aucun soutien linguistique extérieur, ni de ressources supplémentaires et ce, à même leur tâche. D'après les enseignantes, cette contrainte s'ajoute à une tâche déjà bien exigeante compte tenu de l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou de comportements dans les classes régulières. D'ailleurs, l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage induit parfois l'enseignant en erreur, comme le remarque Madame Brown, car, au départ, on confond souvent les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue à des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Ce n'est qu'après investigation que l'enseignante découvre la réalité de l'élève. Cette manière brusque d'intégration sans aucune préparation empêche également l'enseignant et l'élève

d'investir plusieurs heures de cours dans l'apprentissage de la langue, car d'après l'enseignante, cela prend quelques séances avant que l'enseignant s'aperçoive du réel problème. C'est effectivement cette situation qui a inspiré Madame Martin et Madame Johns, qui décident d'évaluer elles-mêmes les élèves issus de l'immigration dès leur arrivée grâce à un test élaboré en équipe. Ceci leur permet d'intervenir alors rapidement en proposant aux élèves des livrets pour les débutants. Ils peuvent ainsi acquérir les connaissances de bases de la langue leur permettant de rattraper graduellement l'absence de ces acquis.

Les élèves, quant à elles, témoignent que cette intégration directe sans connaissance préalable de la langue reste une source d'inquiétude, d'angoisse et de stress continu puisqu'elles se heurtent à un environnement qui leur est complètement inconnu et qui devient déstabilisant. L'absence de repères linguistiques dans le cours d'anglais et la difficulté de développer rapidement les aptitudes reliées à la communication rend difficile l'accès aux apprentissages. Même si les autres matières impliquent des exigences au même titre que le cours d'anglais, la barrière de la langue rend l'apprentissage bien plus contraignant pour l'ensemble des jeunes apprenantes interviewées. D'ailleurs, l'adjectif « difficile » fut employé 42 fois lors de l'entretien avec l'ensemble des participantes. Si les enseignantes y ont fait référence quinze fois, les élèves, elles, l'ont utilisé 27 fois pour décrire la situation, que ce soit au niveau de l'acquisition de la langue, de l'évaluation ou de leur habilité à utiliser l'anglais en classe à l'écrit et à l'oral. Cette difficulté d'adaptation au rythme d'apprentissage et au niveau élevé des autres élèves est causée, selon les élèves, par le manque de connaissances préalables. Elles estiment à l'unanimité que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est plus facile quand tout le groupe

commence au même niveau, ce qu'elles ont expérimenté dans leurs pays d'origine puisqu'elles ont déjà toutes appris une langue seconde avant leur arrivée au Québec. L'écart existant entre les nouvelles arrivantes et leurs pairs crée un sentiment d'infériorité et génère la peur de l'échec surtout quand elles apprennent que la promotion se fait par matière au deuxième cycle du secondaire. Madame Brown affirme que parfois, on évalue des élèves âgés de 17 ans et inscrits en Secondaire 5 en urgence afin de leur permettre de rejoindre l'école des adultes. Même si ces élèves ne sont pas préparés adéquatement à passer les examens ministériels de la fin du secondaire, ils sont tout de même contraints de le faire :

It's already happened to me almost every year. There were students who have to leave for adults because they are aged. But in order to do that you have to have your Secondary 3 in English finished. You can't go to adult's school if you don't have your Secondary 3 done at least. So, sometimes they, kind of, rush for time because the kid has to go to Marie-Anne or something like that, but Marie-Anne asks for Secondary 3. You can't go there without. So they come, like, can this student come to your class and can you give this kid an evaluation because he needs to go to adults?

(Miss Brown)

Les élèves de Secondaire 5 interviewées sont conscientes de cette contrainte. Clara qui a commencé ses études une année plus tôt a préféré prendre des cours d'anglais pendant l'été afin de valider son Secondaire 4 avant le début de l'année suivante. Elle a donc réussi à s'inscrire au même niveau scolaire dans toutes ses matières contrairement à

Marianne qui commence son Secondaire 5 en même temps dans toutes les matières alors qu'elle n'a pas suivi de cours d'anglais avant cela. Cette dernière s'inquiète des conséquences de son échec en anglais plus précisément, puisqu'elle n'a pas de doute sur sa réussite dans les autres matières. L'acquisition immédiate de la langue demeure alors un défi supplémentaire.

2. LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUE

2.1 Le lien socio-affectif

On ne peut parler de la pédagogie sans évoquer le lien socio-affectif. En effet, lors de l'élaboration de la recension des écrits, nous avons mis l'accent sur ce point essentiel surtout quand il s'agit des élèves issus de l'immigration, intégrés dans les classes régulières. Selon ce qui a été relevé dans les lectures, le lien socio-affectif dans les classes d'accueil diffère de celui adopté dans les classes régulières. En effet, tandis que les enseignants des classes d'accueil misent sur le lien socio-affectif avec leurs élèves afin de favoriser leur intégration linguistique, ceux des classes régulières agissent envers tous leurs élèves de la même manière (Murphy, 2014, p. 270). Nous avons prévu de mettre l'accent sur ce point lors de l'étude et nous constatons après la collecte de données qu'effectivement, les élèves sont tous traités également. Ils ont les mêmes obligations et les mêmes droits. Bien évidemment, étant donné qu'ils doivent développer les compétences langagières de manière urgente, ils bénéficient de récupérations supplémentaires, mais ils ne reçoivent pas de traitement privilégié en classe. On reconnaît que les deux environnements sont distincts compte tenu du fait qu'en accueil, les groupes sont fermés et que l'enseignant reste le seul titulaire principal dont les élèves suivent juste

quelques cours de spécialistes par semaine. Par contre, les groupes des classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire sont souvent des groupes ouverts. Les élèves changent de groupe selon leur choix de cours, ceci fait en sorte que même les élèves d'un seul groupe ne se retrouvent pas toujours dans toutes les matières. Le lien d'appartenance et les rapports sociaux pour les nouveaux arrivants revêtent alors une dimension plus complexe compte tenu de cette mobilité au sein de l'établissement scolaire. D'ailleurs, Clara, qui se décrit comme étant introvertie, trouve difficile de se faire des amis dans un tel contexte. Elle reconnaît avoir une seule amie, mais qu'en anglais, elles sont séparées dans deux groupes différents. Donc, pour elle, l'absence d'une amie dans sa classe est compensée par la présence de son enseignante qui demeure son repère principal.

Certes, il est difficile pour les élèves nouvellement arrivés de s'adapter au rythme et à l'environnement rapidement au début, mais, après quelques jours seulement, ils arrivent à se familiariser avec les autres élèves ainsi qu'avec les enseignants. Madame Martin déclare que : « *pour s'adapter, oui, ils s'adaptent.* » Elle ajoute qu'il est plus difficile de s'adapter pour les élèves qui arrivent au Québec au courant de l'année, car ils ont déjà entamé une année scolaire dans leur pays d'origine. Ils ont dû quitter leurs amis et doivent construire de nouvelles relations pour mieux s'intégrer : « *pour ceux qui arrivent en mi-année, c'est plus difficile. Il leur faut du temps.* » D'après elle, c'est moins pénible pour ceux qui commencent l'année en même temps que le reste des élèves de l'école.

À l'intérieur de la classe, les liens entre les élèves intégrés et leurs pairs déjà établis sont influencés par l'attitude que les élèves issus de l'immigration ont vis-à-vis des anglophones ou du reste des élèves qui ont acquis des connaissances suffisantes pour

poursuivre normalement leur apprentissage. Il faut souligner que certains élèves québécois, comme l'affirme Madame Johns, éprouvent également des difficultés en anglais : *« et ici, même au Québec, nos élèves d'ici, nés ici, ont de la difficulté à apprendre leur langue maternelle et ont de la difficulté en anglais aussi, imaginez-vous un autre. »* Nous n'ignorons pas ce fait. Or, ces élèves, même s'ils ont de la difficulté, ils ont été confrontés à l'anglais pendant plusieurs années (depuis le primaire) contrairement aux nouveaux arrivants qui entrent en contact avec la langue pour la première fois. C'est ainsi que le rôle des enseignants devient primordial, car c'est grâce à eux que cet écart pourrait être réduit. De ce fait, les approches pédagogiques utilisées par les enseignantes peuvent influencer positivement ou non l'attitude face à l'apprentissage de l'anglais.

2.2 L'acquisition de la langue seconde

En ce qui concerne les approches pédagogiques, nous avons souligné lors de l'élaboration du premier chapitre qu'il serait judicieux de vérifier si les approches pédagogiques adoptées par les enseignants peuvent affecter l'apprentissage de l'anglais pour les élèves intégrés. D'ailleurs, nous nous sommes posé la question suivante : quelle approche serait plus effective dans le développement des compétences langagières chez les jeunes immigrants débutants intégrés dans les classes régulières d'anglais langue seconde? Nous avons également relevé que selon les chercheurs tels que De Konnick et Armand (2011), les enseignants des classes régulières éprouvent des difficultés lors de leurs interventions quotidiennes auprès des élèves intégrés directement à leur niveau d'études sans avoir acquis les connaissances langagières suffisantes. Ce qui est le plus contraignant pour eux, est le fait de devoir répéter les consignes ou traduire en français

dans la langue commune pour se faire comprendre (p. 32). Si l'on considère ces faits, nous arrivons aux mêmes constats à l'issue de la collecte des données. Effectivement, les enseignantes interviewées déclarent que l'incompréhension des consignes exige davantage d'efforts de leur part comme le dit Madame Johns : *« oui, c'est beaucoup de répétition, répétition all the time and just force them to listen and read, lire, entendre pour comprendre. »*

L'approche utilisée par les enseignantes rejoint celle proposée par le Ministère de l'Éducation (2006); à savoir l'approche communicative. Nous nous sommes justement questionnés au début de cette recherche et nous avons indiqué, en nous référant au *Programme de Formation de l'École québécoise* (2006), que l'apprentissage de l'anglais langue seconde se base sur l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, des démarches cognitives d'apprentissage d'une langue et les progrès les plus récents dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde (Gouvernement du Québec, 2006, p. 173). Cependant, lors des apprentissages en classe, les enseignantes interviewées déclarent qu'il est difficile pour les élèves intégrés de suivre correctement, car ils ne disposent pas de langage fonctionnel de base. Madame Brown trace un portrait de son élève à propos de ce point en disant que :

She doesn't use the language enough and she doesn't have enough functional language to speak. So, since the program requires especially spontaneous speech and not things that are prepared in advance, it is something very difficult. She doesn't have the vocabulary to have spontaneous speech. I have to give her a lot of functional language in

order for her to have a conversation, a minimal conversation with me.

(Miss Brown)

Cette situation influence justement l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue et de leurs pairs qui sont déjà avancés dans leurs apprentissages. Clara, par exemple, témoigne qu'elle « *les trouve chanceux aussi parce qu'ils ne sont pas contraints de tout apprendre d'un seul coup et qu'ils ont eu suffisamment de temps pour progresser, contrairement à elle.* » Alors, puisque l'approche privilégiée pour enseigner l'anglais demeure, selon les trois enseignantes l'approche communicative, les élèves ont besoin de connaissances minimales pour s'exprimer. Ils doivent construire leurs apprentissages autour de thèmes précis et l'utilisation de matériel authentique tel que les ressources multimédias est prédominante. Le travail d'équipe est de mise comme nous l'avons précisé lors de la présentation des données. Les élèves sont ainsi contraints de mobiliser plusieurs ressources de manière simultanée afin de lire, écouter, comprendre, écrire et parler en anglais dans un délais très court.

Pour ce faire, et comme nous l'avons présenté dans le quatrième chapitre, les enseignantes organisent des récupérations supplémentaires pour donner un suivi plus spécifique à leurs élèves intégrées et leur offrent des outils et du matériel adapté afin de les remettre à niveau. C'est de cette manière que les bases de la langue cible sont acquises puisque les conditions ne permettent pas cet enseignement pendant les cours en classe. Selon les enseignantes et les élèves, le travail d'apprentissage se poursuit en dehors de l'école. En effet, l'écoute des émissions en anglais tous les jours ainsi que l'utilisation de certains sites Internet qui offrent des cours de langue permettent aussi aux élèves de progresser dans l'acquisition de l'anglais. Ces moyens proposés par les

enseignantes et adoptés par les élèves deviennent leur seule manière de pallier au problème vu l'absence d'enseignants ressources en anglais langue seconde et du soutien linguistique dans les écoles. Les enseignantes reconnaissent par contre que cela leur demande davantage d'efforts et que ce temps de travail additionnel alourdit considérablement leur tâche. Madame Johns affirme que cette solution n'est pas conforme aux recommandations du Syndicat, mais elle craint que l'élève lui-même soit victime du système : *« le Syndicat qui dit qu'il y a un nombre d'heures à faire. Oui c'est un défi de plus et c'est beaucoup de temps. Notre devoir est toujours là pour aider, guider et supporter. »*

Effectivement, l'attitude des trois enseignantes est semblable quant au temps ou aux travaux supplémentaires alloués aux élèves intégrés. Au départ, lors de l'élaboration de la problématique, nous avons relevé que Gillborn et Gipps (1996) ou Potvin (2007), cités dans (Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet, 2012, p. 4) affirment que les différences de performances des élèves issus de l'immigration peuvent également être influencées par des facteurs systémiques ou par les attitudes des enseignants. Nous nous sommes alors posé la question concernant cette attitude et son influence sur le rendement de l'élève. En effet, nous avons constaté que l'attitude des enseignantes et leur intérêt vis-à-vis de l'engagement de l'élève influence la motivation et le rendement de ce dernier lors des apprentissages et de l'évaluation. Les élèves ont insisté à plusieurs reprises sur l'importance de l'aide que leur apportent leurs enseignantes en classe et à l'extérieur et sur leur besoin de ce renforcement pour cheminer vers la réussite. On ne peut donc que confirmer que le lien socio-affectif et l'attitude de l'enseignant envers l'élève joue un rôle important dans le développement des compétences langagières de l'élève.

2.3 La différenciation pédagogique

Concernant la différenciation pédagogique, nous avons souligné plus haut qu'il existe des contraintes majeures pour les enseignants de langue seconde dans la pratique de leur fonction au quotidien surtout quand ils interviennent auprès des élèves placés dans des classes régulières sans avoir acquis les bases de la langue. En effet, les enseignantes interviewées se sentent limitées et selon ce que nous avons stipulé au départ, lors de l'élaboration de notre problématique, les enseignants ont l'obligation d'apporter des changements à leur pédagogie et cela constitue par ailleurs une exigence particulière (De Konnick et Armand, 2011, p. 32). Or, nous avons constaté que même ces changements ne peuvent être opérés à tous les niveaux.

Les enseignantes déclarent à l'unanimité qu'il ne leur est pas permis de modifier ou d'adapter leur enseignement, ni l'évaluation pour répondre aux besoins des élèves intégrés. La raison en est que ces derniers ne bénéficient pas de plans d'intervention individualisés (PI) qui leur octroient ces facilités. Comme nous l'avons souligné lors de la présentation des données, ces élèves ne représentent pas de troubles de langage, ni de difficultés d'apprentissage. Ils sont considérés comme des élèves réguliers qui sont en mesure de suivre les cours normalement. Or, le besoin de différencier est bien présent. Madame Brown, par exemple, se plaint en parlant de son élève :

She has a very limited English knowledge. I would say primary. Even the material I use is not adapted to her. This is Secondary 3 material. So, the type of texts, vocabulary, everything is Secondary 3 for kids who have

English since maternelle, not somebody that never had English. (Miss

Brown)

Madame Brown se dit limitée par rapport à cela et reconnaît qu'elle fait souvent appel à la commission scolaire pour demander l'avis des conseillers pédagogiques sur le type de changements qu'elle désire apporter aux travaux et aux tâches soumises aux élèves intégrés. Comme elle le précise, la ligne qui sépare l'adaptation et la modification est très mince.

Par contre, les enseignantes affirment avoir recours à la flexibilité pédagogique (nombre de mots pour la rédaction, participation minimale à l'oral et aux travaux d'équipe, etc.) mais uniquement au début des apprentissages. D'ailleurs, nous avons soulevé ce point dans le premier chapitre quand on a évoqué la position du Ministère de l'Éducation (2014) en lien avec la différenciation pédagogique. Effectivement, l'absence du Plan d'Intervention individualisé (PI) pour les élèves intégrés ne donne accès qu'à la flexibilité pédagogique. Celle-ci permet alors à l'enseignant de varier ses interventions en classe (travail en sous-groupes pour les plus faibles, modifier ses stratégies d'enseignement ou les présentations visuelles) (Gouvernement du Québec, 2014, p. 3). Ainsi, pour répondre à notre question du départ en lien avec la différenciation pédagogique ; à savoir : si l'on considère que l'un des rôles de l'enseignant est d'adapter son enseignement aux besoins et aux intérêts de l'élève, quelles contraintes cela exerce-t-il chez les enseignants d'anglais langue seconde au deuxième cycle du secondaire, qui œuvrent auprès de débutants issus de l'immigration ? Nous pouvons répondre que l'adaptation n'est pas appliquée dans le cas de ces élèves étant donné qu'ils ne sont pas considérés comme des élèves ayant un handicap ou des troubles d'apprentissage. Ils ne

possèdent pas non plus des plans d'intervention individualisés pour bénéficier des adaptations ou de modifications au niveau des apprentissages, ni des évaluations. Les seules mesures possibles se limitent à une flexibilité au niveau de l'intervention en classe lors des apprentissages, ce qui devient fort contraignant pour les enseignants qui endossent toute la responsabilité de mener l'élève à la réussite malgré ses difficultés au niveau linguistique.

2.4 La progression des apprentissages

Comme nous l'avons souligné au départ, la progression des apprentissages est « un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 3). Nous nous sommes posé la question suivante : en l'absence de ces connaissances, comment la progression des apprentissages pourrait-elle se faire pour les élèves issus de l'immigration intégrés directement au deuxième cycle du secondaire ? Quels seraient les résultats de l'évaluation de leur progression puisque cette évaluation est cyclique selon le programme de formation ?

Selon les données recueillies, on ne peut appliquer la notion de progression d'apprentissage que pour les élèves inscrits au début de cycle. Les 100 heures d'enseignement d'anglais par année indispensables pour développer les compétences de manière progressive ne peuvent être prodiguées, surtout quand les élèves sont intégrés en dernière année du secondaire. Quand les connaissances de bases ne sont pas acquises, il

est difficile de poursuivre les apprentissages d'un niveau supérieur. Madame Brown, par exemple, atteste que:

It is very difficult for the teacher. I can't teach her alphabet in English in Secondary 3. You know, we over away passed that. It's not possible for me to do that. I could do it if she would come to recuperation and would ask me to do something one out to one. In terms of in class time, no. I have to follow the program that I have. I have to teach to everybody. (Madame Brown)

Tardif (1997) stipule que, selon la psychologie cognitive, l'apprentissage est un processus actif et constructif qui permet d'établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations suivant une organisation constante (p. 34). Ce qui ressort d'après nos données, c'est que cette construction constante et organisée n'est pas réalisable dans le cas des élèves intégrés, car le temps passé en classe ne correspond pas à la durée exigée dans le programme de formation. Les enseignantes reconnaissent qu'elles ne peuvent aucunement comprimer plusieurs années de savoir et de connaissances en quelques mois, voire quelques semaines. On pourrait affirmer que la progression des apprentissages est effective, selon les modalités établies par l'équipe école en relation avec le programme d'études, seulement si l'élève répond aux exigences de chaque cycle. Mais compte tenu de la situation de certains élèves, surtout ceux qui arrivent, par exemple, en mi-année en secondaire 5, et qui commencent les cours d'anglais pour la première fois, il n'est pas question de progression d'apprentissage, puisqu'il n'y a pas eu de connaissances ni de compétences antérieures. Certes, les enseignantes proposent un rattrapage intensif des connaissances de base et des notions-clés pour préparer les élèves

aux évaluations et leur permettre de réussir, dans les meilleurs des situations, avec la note minimale, mais le développement des compétences disciplinaires, n'est pas entièrement atteint. Comme le dit Madame Johns : « *une langue, c'est beaucoup de choses.* »

2.5 L'évaluation

Selon le Ministère de l'Éducation (2003), l'évaluation a deux fonctions ; celle de l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003, p.173). Nous avons relevé, dans le cadre de référence, que l'évaluation se repose sur plusieurs valeurs fondamentales telles que l'égalité, l'équité, la justice, la transparence, la cohérence et la rigueur (Gouvernement du Québec, 2003, p. 8). Nous avons aussi indiqué que l'objectif principal de l'évaluation est la réussite et l'égalité des chances. Suivant les données recueillies, nous avons constaté que le plus grand souci des enseignantes et des élèves interviewées demeure l'évaluation. Si les professeures s'inquiètent de la manière la plus adéquate d'effectuer l'évaluation des élèves intégrées, ces dernières, elles, considèrent l'évaluation comme une source de stress et d'angoisse. Elles voient l'évaluation comme l'étape ultime qui les sépare de leur réussite et donc, de leur avenir. Certes, l'évaluation est souvent une source de stress pour l'ensemble des élèves, mais les participantes admettent qu'elles ne se sentent pas aussi inquiètes dans les autres matières. Elles ont confessé à l'unanimité que le seul cours qui les préoccupe le plus, reste le cours d'anglais. Cette préoccupation, selon elles, résulte principalement du fait qu'elles se sentent incompetentes face aux exigences de la matière. Elles admettent également que l'effort fourni ainsi que le temps alloué pour se préparer aux évaluations

d'anglais sont plus importants que dans les autres matières et ce, en raison du retard accumulé dans leurs apprentissages.

Les enseignantes, elles, trouvent qu'il est difficile d'évaluer un élève débutant sur des contenus avancés en utilisant des grilles critériées spécifiques pour chaque compétence évaluée, d'autant plus que l'évaluation ne peut être modifiée, ni adaptée à leur niveau. Madame Brown insiste largement sur ce point :

No, zero adaptation. I cannot. I don't have the authority to do that. She doesn't have anything on paper that says that I can do that. Immersion but immersion complete. She has to do what everybody else is doing. (Madame Brown)

En l'absence d'adaptation et de modification, l'utilisation d'un autre mode d'évaluation n'est pas possible pour ces élèves. Contrairement à l'Accueil, où l'on évalue par paliers, l'évaluation dans les classes régulières est pratiquée de la même manière pour tous les élèves. Certes, ceux qui sont intégrés au régulier après un passage en Accueil gardent le même modèle d'évaluation pour une ou deux étapes, mais les élèves qui sont intégrés directement dans les classes régulières dès leur arrivée ne bénéficient pas de la même option. Madame Brown et Madame Martin affirment qu'elles utilisent les grilles d'évaluation indiquées pour leurs niveaux alors que Madame Johns déclare qu'elle a dû utiliser des grilles de correction d'un niveau inférieur pour évaluer son élève de Secondaire 5 aux premières évaluations :

Au début, je ne pouvais pas l'évaluer de la même façon que les autres parce que ses travaux n'étaient pas au même niveau que les autres. Alors, je devais utiliser la grille de correction de Secondaire 1 quand elle a fait

la production écrite. Ensuite, j'ai utilisé celle de Secondaire 3. Rendue en Secondaire 4, c'était les consignes avec les examens ministériels de secondaire 4. Maintenant arrivée à ce point-là, c'est les examens ministériels de Secondaire 5 de juin 2019. (Madame Johns)

On remarque ici la disparité des pratiques entre les enseignantes. Celles-ci ne procèdent pas de la même manière, ce qui implique que la notion d'équité et de justice ne sont pas respectées pour l'ensemble des élèves intégrés. Bien évidemment, si l'on considère la position du Ministère de l'Éducation (2003), l'évaluation a deux fonctions ; celle de l'aide à l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences des élèves et que l'évaluation des apprentissages est au service de l'élève (Gouvernement du Québec, 2003, p.173). Si l'intention de l'enseignante est de valider le degré d'atteinte du niveau de compétence ciblé dans les années ultérieures, dispose-t-elle du droit de procéder comme elle le fait ?

3. LA MOTIVATION

Nous avons défini la motivation scolaire, dans le cadre de référence, selon l'approche sociocognitive, comme étant « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, Montini et Roy, 1997, p. 5). Nous avons essayé de repérer ces éléments lors de la collecte de données afin de déceler comment la motivation scolaire se présente chez les élèves nouvellement arrivés et intégrés directement dans les classes d'anglais au deuxième cycle du

secondaire. Le but en était de constater si ces élèves se sentent motivés et si cette motivation les conduit vers la réussite scolaire.

Selon les données recueillies, nous avons repéré l'ensemble des éléments précités dans la définition chez les participantes. En effet, toutes les élèves interviewées se considèrent motivées. Or, le dire ne suffit pas. C'est plutôt leur effort, leur engagement, leur persévérance et leur accomplissement qui nous renseignent davantage sur leur motivation et son degré. Effectivement, les témoignages des enseignantes confirment la perception et la position des élèves vis-à-vis de la motivation scolaire. Elles ont toutes répondu affirmativement à la question si les élèves sont motivées à apprendre et à réussir. Ce qui ressort des données, c'est que les élèves sont conscientes de leur niveau, des exigences de la matière et de leur environnement. La classe d'anglais langue seconde, bien que ce soit le lieu où leur angoisse augmente, est également pour elles un milieu d'échange et de collaboration que ce soit avec les enseignantes ou avec les pairs. De plus, elles sont conscientes de l'effort qu'il faut fournir afin d'acquérir les connaissances, de progresser dans les apprentissages et de réussir. Par exemple, nous avons relevé que ces élèves posent beaucoup de questions, demandent de l'aide que ce soit à l'enseignante ou aux pairs, se présentent presque tous les midis aux récupérations, s'inscrivent à des sites Internet dédiés à l'apprentissage de l'anglais, effectuent des travaux supplémentaires à la maison, écoutent des émissions ou des films en anglais, impliquent leurs parents dans leur démarche d'apprentissage, etc. Toutes ces actions prouvent l'engagement sérieux de ces élèves dans leur apprentissage. Les enseignantes affirment que ces élèves veulent réussir et ce sont, d'après leur expérience, les plus motivés qui y arrivent.

4. LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La réussite scolaire représente l'un des points principaux de cette étude. Nous nous sommes questionnés sur la capacité des élèves intégrés dans les classes régulières d'anglais langue seconde au deuxième cycle à détenir leur diplôme de fin d'études malgré l'absence de connaissances en la matière. Il s'agit donc d'un élément clé de notre étude. La réussite scolaire n'est pas uniquement le souci de l'ensemble des intervenants dans le milieu scolaire, mais il l'est aussi pour les familles des élèves. D'ailleurs, nous avons soulevé ce point plus tôt dans ce travail lors de la recension des écrits en citant Kanouté et Lafortune (2011) qui pensent que la réussite et la diplomation des enfants des immigrants constituent la prolongation du projet d'immigration initié par les parents. L'idée est que, selon ces auteurs, certains parents, d'un niveau de scolarité postsecondaire, « se démarquent par une vigilance plus soutenue par rapport au niveau de réussite scolaire de leurs enfants » (p. 86).

Lors de la cueillette des données, nous avons relevé que pour toutes les élèves questionnées, les parents accompagnent étroitement leurs enfants et les encouragent à persévérer. Or, d'après les enseignantes, ces parents ne se présentent pas aux réunions de parents, ni à l'école. Leurs interventions et leur accompagnement se fait uniquement au niveau de la maison. Madame Brown explique cette absence par le fait que culturellement, la plupart des parents des élèves issus de l'immigration, n'ont pas de lien direct avec les enseignants. Elle estime aussi que parfois, le niveau de langue des parents les contraint à rester à l'écart puisqu'ils ne sont pas toujours en mesure de s'exprimer en français :

I have never met them. A lot of times I think, depending on the background, if their French is not solid, they are a little escapable to come to school because they don't feel comfortable if their French is not good enough or whatever. Sometimes they have baggage from where they come from that they don't speak to the teachers. I've never met them. (Madame Brown)

Par contre, toutes les élèves ont déclaré être aidées, soutenues et encouragées par leurs parents. Par exemple, Clara déclare que même si elle réussit à obtenir la note de passage en anglais comparativement aux autres matières où elle atteint des moyennes plus élevées, ses parents exigent qu'elle fournisse davantage d'effort. De plus, nous avons constaté que la peur de l'échec anime grandement le désir de persévérer chez les filles interviewées et reste une source de motivation.

De plus, lors de l'élaboration de la partie théorique de cette étude, nous avons cité Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde (2013), qui affirment que les élèves issus de l'immigration « présentent plusieurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui pourraient conduire à les considérer comme un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire » (p. 50). Ces mêmes auteurs remarquent que lorsqu'on prend en considération uniquement le taux d'obtention d'un diplôme secondaire, les élèves issus de l'immigration sont moins outillés que ceux de troisième génération ou plus. C'est pour cette raison que les auteurs déclarent que « les politiques et programmes mis en place pour soutenir les élèves issus de l'immigration, entre autres ceux qui sont nouvellement arrivés, jouent bien leur rôle » (*Ibid.*, p. 51). Effectivement, les données recueillies

démontrent cette lacune quant aux services offerts aux élèves intégrés dans les classes d'anglais au deuxième cycle du secondaire. Bien que le besoin soit criant, aucun soutien linguistique n'est fourni pour leur venir en aide. Contrairement aux allophones placés dans les groupes d'Accueil, les élèves francophones issus de l'immigration intégrés directement dans les classes régulières ne sont pas toujours considérés comme ayant des besoins particuliers. Leur réussite dépend principalement de leur propre engagement dans le processus d'apprentissage et de leur motivation comme base. Quant à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis d'eux, elle représente la clé de cet engagement, car selon ce qui ressort de notre étude, les élèves intégrées dépendaient inévitablement de l'accessibilité à l'enseignant et de son ouverture. Grâce à cette attitude, l'accès à la langue devient facilité. C'est à ce moment-là que les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant acquièrent toute leur importance, car ce sont ces choix qui déterminent le rythme et le degré d'acquisition de la langue chez ces élèves, dont la condition exige un rattrapage immédiat des acquis de base et le suivi du programme en cours d'acquisition de manière simultanée. On ne peut non plus ignorer l'appui des familles des élèves dans ce processus. Ceci confirme notre idée de départ quant aux enjeux entourant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Nous avons relevé chez Kanouté et Lafortune (2011) que les facteurs principaux qui influencent de manière directe la réussite de ces jeunes et l'implication de tous les acteurs; à savoir, les jeunes eux-mêmes, les enseignants, les parents et les intervenants communautaires. La collaboration entre les différentes parties demeure l'instrument essentiel pour y parvenir.

5. LA DISCUSSION

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire, comme nous l'avons souligné au premier chapitre, comprend des enjeux importants. En effet, et selon une étude sur les défis entourant l'intégration sociale des jeunes immigrants au Québec, Steinbach (2015) affirme qu'il existe encore des défis entourant cette intégration en dépit de malgré toutes les politiques et tous les programmes mis en place (p. 71). Ce qui nous intrigue dans cette étude, c'est la réussite de ces élèves et leur diplomation en l'absence du soutien nécessaire. Nous discutons, ici, la situation des jeunes issus de l'immigration, qui n'ont pas acquis de connaissances préalables en anglais et qui doivent réussir leur cours dans les mêmes conditions que le reste des élèves. Legendre (2005) soutient que pour qu'elle soit effective, l'intégration scolaire requiert des conditions très importantes impliquant le soutien offert aux enseignants, l'administration, la famille, les programmes de formation du personnel de l'école ainsi que des programmes d'enseignement individualisés offerts aux élèves (p.791). Sur le terrain, nous avons tenté de nous renseigner sur ces conditions.

Ce que nous retenons de l'analyse des données recueillies, c'est que la réussite des élèves intégrés dépend entièrement d'eux-mêmes et de leurs enseignants. Cette réalité impose des conditions de travail contraignantes pour les professeurs et une pression continue chez les élèves. En effet, le manque de connaissances préalables aux apprentissages ciblés dans le programme d'anglais au deuxième cycle du secondaire devient un obstacle pour l'élève et un souci pour l'enseignant. Le manque de soutien linguistique dans ces conditions alourdit grandement la tâche de l'enseignant qui doit

également intervenir auprès de grands groupes incluant des élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement. L'absence de l'appui à l'enseignant et du soutien à l'élève intégré, dont l'apprentissage de la base devient une urgence, rend difficiles les conditions d'apprentissage et de l'enseignement.

De plus, les enseignantes n'adaptent pas toutes leur enseignement. Une enseignante sur les trois interviewées reconnaît avoir recours à quelques adaptations en situation d'apprentissage et d'évaluation, car il n'est pas facile pour l'élève intégré de suivre le rythme imposé par le programme et le niveau avancé de leurs pairs, ni de s'engager efficacement dans son processus d'apprentissage. Le développement de ses compétences est alors influencé par l'absence des connaissances antérieures, par le manque de ressources efficaces et par la contrainte du temps. On remarque ici que les élèves n'ont pas tous les mêmes chances de construire leurs connaissances étant donné que les enseignants n'opèrent pas tous de la même manière. Certains enseignants, comme Madame Brown, se posent encore des questions quant à la possibilité ou non d'adapter et de modifier des contenus et du matériel pour les élèves intégrés et ce, en l'absence de PI. De leur côté, les élèves questionnées lors de l'étude ont mentionné que le plus grand défi à l'école au Québec est de réussir leur cours d'anglais. Le temps alloué aux travaux supplémentaires et à l'étude dépasse largement celui attribué aux autres matières. Dans ce même contexte, les enseignants se retrouvent dépourvus de soutien et de la possibilité d'aider efficacement leur élève. L'absence d'un plan d'intervention pour le cours d'anglais seulement les prive de mobiliser les ressources nécessaires afin de combler le retard accumulé par l'élève.

D'ailleurs, concernant ce retard, toutes les enseignantes affirment qu'il est impossible de comprimer plusieurs années de connaissances en quelques mois et parfois même en quelques semaines. Dans le cadre théorique de cette étude, nous avons relevé le point de vue du Ministère de l'Éducation (1998) quant aux conditions nécessaires à la réussite scolaire. Il s'agit en fait de donner à chacun de ces élèves, les possibilités et les conditions de « découvrir ses aptitudes et ses goûts ainsi que les moyens de les développer au maximum de ses capacités » (p. 13). Or, nous découvrons à travers cette étude que l'insuffisance des moyens offerts prive ces élèves d'atteindre le maximum de leur capacité. Les enseignants arrivent à peine à mener leurs élèves intégrés en anglais à obtenir la note minimale exigée pour réussir. Le développement optimal des compétences ciblées dans le programme n'est donc pas entièrement atteint. On reprend ici Chamberland et Mc Andrews (2011) qui s'inquiètent devant l'absence des interventions spécifiques auprès des élèves issus de l'immigration, surtout dans les années 90 et début 2000, car on craignait de stigmatiser ces groupes minoritaires. Les auteurs, comme nous l'avons souligné au départ, précisent que ce manque de documentation empêcherait inévitablement ces apprenants de recevoir l'aide nécessaire à leur réussite (p. 10). Nous arrivons au même constat deux décennies plus tard. Bien entendu, comme nous l'avons précisé au début de ce travail, la loi sur l'instruction publique est régie par la Loi 101. Or, il est possible de placer des mesures et des moyens à l'intérieur des établissements scolaires afin de venir en aide aux élèves visés par cette étude. Dans ce sens quelques pistes de solution sont proposées par les enseignants et les élèves questionnés.

5.1 Les pistes de solution proposées par les enseignantes

Madame Johns revient sur une pratique utilisée auparavant dans les écoles secondaires du Québec et qui consiste à nommer un enseignant chef de groupe en anglais. Celui-ci a pour responsabilité d'apporter de l'aide aux enseignants au niveau du soutien linguistique. Il s'occupe de faire une sorte d'enrichissement auprès des élèves qui manifestent des difficultés. Or, à cause des coupures budgétaires, ce soutien n'est plus offert. Elle ajoute que : *« ce serait parfait comme idée, une parfaite idée dans un système d'éducation utopique. Maintenant à cause des problèmes financiers, du manque d'espace, du nombre élevé d'élèves par classe, il y a une autre réalité. »* Elle pense également que cette solution, si appliquée, serait profitable pour les élèves nouvellement arrivés. De son côté, Madame Martin aborde le même principe comme solution. Elle suggère de créer des classes « d'anglicisation » comme c'est le cas pour la francisation auprès des élèves qui n'ont pas été initiés à la langue. Elle soutient que ces classes seraient de durée déterminée avant l'intégration directe de l'élève dans une classe régulière d'anglais. Mais elle n'a pas apporté de précisions quant à l'application de ce modèle. Elle précise néanmoins que les parents accepteraient volontiers cette proposition, car ils sont conscients du besoin de leurs enfants au niveau de l'anglais. Quant à Madame Brown, elle observe que les classes d'Accueil se multiplient chaque année et que ces élèves nouvellement arrivés vont être intégrés au régulier sans avoir été évalués en anglais pour déceler leur niveau. Elle propose que cette évaluation soit faite et que certains de ces élèves soient intégrés partiellement dans les cours d'anglais, pendant qu'ils sont encore en Accueil, dans le but de se familiariser avec la langue. Elle donne l'exemple des élèves des classes spéciales (soutien émotif, intégration et adaptation

scolaire) à qui elle offre la possibilité, depuis plusieurs années, de suivre des cours dans sa classe. Elle vit cette expérience chaque année et elle en constate les bénéfices. Elle assure qu'il serait important d'offrir aux élèves nouvellement arrivés les services nécessaires: "*we want to make sure we are giving them the services they deserve and I don't know if now we are.*"

5.2 Les pistes de solutions proposées par les élèves

Chacune des élèves part de sa propre expérience afin de proposer des solutions. Clara suggère qu'on divise les élèves débutants des plus avancés de la même manière qu'on sépare les réguliers des enrichis. Elle explique qu'il serait pertinent de placer les élèves selon leur niveau afin de mieux les préparer aux évaluations prévues dans leur classe-niveau. Elle propose qu'on offre pour ces groupes un apprentissage approfondi et accéléré et qu'il soit offert en même temps aux élèves placés dans les classes d'accueil. Elle ajoute qu'il serait également pertinent de regrouper les élèves qui n'ont jamais appris l'anglais auparavant ensemble parce que selon elle : *« tu apprends plus vite parfois quand tu es avec des gens comme toi. Je pense que si on est juste ensemble, on n'aurait pas peur de s'exprimer, ni de se faire juger. »* Elle affirme qu'ainsi, les élèves du même niveau placés ensemble pourront évoluer en s'entraïdant, car il n'y aurait plus de place pour la gêne : *« quand tu essayes de comprendre et que tu vois que la personne à côté de toi comprend déjà, ça te démoralise. »* Elle propose qu'une personne désignée par le Ministère devrait être responsable de ces classes :

Le Ministère doit penser à ça parce que les enseignants ont déjà assez de travail avec les autres élèves. Si on leur demande de prendre toutes les

personnes qui ne parlent pas bien anglais, ça sera encore une autre charge de plus. (Clara)

De son côté, Marianne déclare que cela aurait mieux facilité son intégration si on lui avait offert des cours d'initiation à l'anglais avant de la placer dans une classe régulière. Elle affirme qu'une remise à niveau serait la solution idéale. Elle insiste également sur l'importance d'accompagner les élèves intégrés directement dans les classes d'anglais par « un guide » qui les conseillerait en leur indiquant les ressources et les outils à utiliser au lieu que ce soit les élèves eux-mêmes qui cherchent des sources d'aide. Cela leur ferait gagner davantage de temps. Quant à Arianna, elle opte pour l'enseignement de l'anglais dans les classes d'Accueil et pour des cours accélérés avant l'intégration dans les classes régulières.

On peut considérer l'importance et l'urgence d'agir pour l'ensemble des participantes. Il s'avère que la situation est préoccupante que ce soit pour les enseignantes ou pour les élèves. Or, l'application de chacun des modèles proposés implique des contraintes au niveau de l'organisation. La gestion des groupes et des horaires dépend de l'organisation globale des groupes, des locaux, des horaires des enseignants ainsi que du respect du temps alloué à chaque matière et exigé par le programme. Par contre, ces solutions pourraient être des pistes de réflexion pertinentes capables de guider les intervenants vers des possibilités d'ajustement qui seraient profitables à la fois aux enseignants et aux élèves.

CONCLUSION

Nous arrivons à la conclusion de ce travail de recherche qui s'intéresse à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire. Nous y reviendrons sur le processus de la recherche, sur ses résultats et sur ses limites.

Le but principal de ce projet était de répondre à la question de recherche qui nous préoccupe; à savoir: compte tenu du manque de soutien, comment les enseignants d'anglais langue seconde peuvent-ils mener les élèves issus de l'immigration, n'ayant aucune connaissance de la langue et intégrés dans les classes régulières à atteindre les attentes de fin du deuxième cycle du secondaire? C'est en intervenant en francisation auprès des élèves intégrés dans les classes régulières que nous avons pris connaissance de cette problématique. L'inquiétude de ces apprenants vis-à-vis de leur réussite scolaire a suscité notre intérêt.

Cette étude nous a aidés non seulement à prendre conscience de la problématique qui l'anime et de définir les besoins des enseignants et des élèves intégrés pour y faire face, mais elle a également permis d'approfondir nos connaissances du milieu de l'enseignement et de mieux comprendre les enjeux et les contraintes qui s'y apparentent. Notre objectif était également de clarifier notre perception des relations entre les différents acteurs (intervenants, direction, ministère, professionnels), de leur impact et de leur efficacité. Il en va, en effet, de la qualité de l'enseignement à prodiguer aux élèves et

de la pertinence du soutien qu'on puisse leur offrir afin de faciliter leur cheminement et d'optimiser leur réussite scolaire.

Nous en avons déduit que la situation des élèves intégrés directement dans les classes régulières d'anglais, alors qu'ils n'ont pas acquis les connaissances de base, est défavorable au développement de leurs compétences étant donné qu'ils ne sont pas en mesure de s'engager dans leur processus d'apprentissage dans les mêmes conditions que le reste des élèves, ce qui compromet leur réussite. De plus, nous avons constaté que le Ministère de l'Éducation ne met pas en place des services, ni de programme ou de structure qui puissent répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, ni à ceux des enseignants. Il n'existe pas non plus de procédure spécifique relative à l'évaluation des connaissances ou des compétences de ces élèves selon leur niveau. Les enseignants sont alors contraints d'agir en fonction du matériel didactique et des grilles d'évaluation qui sont adressés aux élèves du régulier et qui ne tiennent pas compte du niveau des élèves intégrés. Cette situation influence grandement les conditions de travail des enseignants et la réussite des élèves. C'est pour cela que nous avons choisi d'inclure les quelques pistes de solutions proposées à l'issue de cette étude et qui mettent en relief les possibilités de remédier à la situation.

Finalement, on ne peut nier que la planification d'une recherche est un processus contraignant, car cette phase pousse l'enseignant chercheur à préciser davantage ses réflexions et à se questionner continuellement sur la pertinence de ses propositions. De plus, étant basée sur le raisonnement scientifique, l'observation et la documentation théorique, la recherche confronte l'enseignant à ses doutes, à ses connaissances

préalables, à ses habitudes, à ses choix et aux décisions reliées à sa pratique au quotidien. Nous croyons certainement à l'apport de la recherche dans le domaine de l'éducation et à son impact sur l'évolution de la pratique enseignante ainsi que sur celle de l'apprentissage, d'où notre conviction de la pertinence de cette recherche qui nous a permis de mieux comprendre les enjeux reliés à l'enseignement de l'anglais langue seconde dans des situations particulières. Par contre, nous nous rendons compte de ses limites. La collecte de données, par exemple, n'a pas permis de sonder les témoignages des élèves de sexe masculin. Nous aurions aimé avoir un point de vue différent sur l'engagement des garçons dans le processus d'apprentissage comparativement aux filles. Nous aurions également aimé inclure les statistiques relatives aux taux de réussite des élèves en question. Cette information ne nous a pas été révélée, car cela implique des démarches très spécifiques.

Comme Chené et *al.* (1999) l'affirment, on reconnaît une pertinence théorique, sociale ou pratique à la recherche quand ses résultats continuent de survivre « soit que de nouveaux chercheurs les intègrent ou que d'autres acteurs en éducation les réinvestissent dans leurs propres pratiques (d'enseignement, par exemple, ou de gestion) » (Chené et *al.*, 1999, pp. 401-402). Dans cette perspective, la présente étude permettrait d'explorer les possibilités d'amélioration de l'intervention auprès des élèves issus de l'immigration dans le contexte particulier qu'elle décrit. C'est la poursuite d'un tel objectif qui prouve l'importance de l'engagement personnel de l'enseignant dans un processus de développement professionnel. C'est en effet là que demeure tout l'intérêt de la formation continue pour les enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bailly, N. et Cohen, M. (2009). *L'approche communicative*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#theorie>.

Bakhshaei, M. et McAndrew, M. (2011). La Diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies*, 43(1/2), 109-128.

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *La motivation scolaire. Plans d'intervention*. Document téléaccessible à l'adresse: <<https://cdc.qc.ca/PAREA/721432-barbeau-montini-roy-motivation-scolaire-bois-de-boulogne-PAREA-1997.pdf>>.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. Document téléaccessible à l'adresse: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar.pdf>>.

Bélanger, A., Sabourin, P. et Lachapelle, R. (2011). Une analyse des déterminants de la mobilité linguistique intergénérationnelle des immigrants allophones au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40, 113-138.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303 –332. Document téléaccessible à l'adresse: <

<http://www.multiculturalmentalhealth.ca/wpcontent/uploads/2013/10/dwn46726.pdf> f>.

Bourdages, J. S. (1991). A New Perspective for Second Language Acquisition : Parsing. *Revue québécoise de linguistique*, 21(1), 79-95. Document téléaccessible à l'adresse : < <https://www.erudit.org/en/journals/rql/1991-v21-n1-rql2936/602725ar/abstract/>>.

Brazeau, J. (1992). Évolution du statut de l'anglais et du français au Canada. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 103-116. Document téléaccessible à l'adresse : < <https://www.erudit.org/revue/socsoc/1992/v24/n2/001097ar.html>>.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Chenelière Éducation.

Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues*, 12(1), 7-25. Document téléaccessible à l'adresse :< <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2012-v12-n1-du0880/1019209ar.pdf>>.

Chéné, A., Gauthier, C., Martineau S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J-A. et al. (1999). Les objets de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n2-rse1836/032007ar.pdf>>.

De Koninck, D.Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour

l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.erudit.org/revue/du/2012/v12/n1/1019212ar.html?vue=resume>>.

De Koninck, Z. et Armand, F. (2010). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues*, Hiver, 29-34.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, M. et Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Document téléaccessible à l'adresse: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>>.

Fenneteau, H. (2015). *L'enquête: Entretien et questionnaire*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://medias.dunod.com/document/9782100722341/Feuilletage.pdf>>.

Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.

Gauthier, B. (Dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 4^e édition. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Godard, B. (2006). Vers une éthique de la recherche adaptée à la recherche qualitative dans le secteur de la santé: le point de vue d'une chercheuse. Document repéré à l'adresse : <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/728>>.

Gouvernement du Québec. (1998). *Une école de l'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf.

Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf.

Gouvernement du Québec. (2004). *L'intégration linguistique au Québec. Recension des écrits*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf205/f205.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconde2/medias/1-pfeq_chap1.pdf.

Gouvernement du Québec. (2008). *Fonds de la recherche en santé du Québec. Standards du FRSQ sur l'éthique de la recherche en santé humaine et l'intégrité scientifique*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.frqs.gouv.qc.ca/documents/10191/186005/Standards_FRSQ_%C3%A9thique_recherche_humain_2009.pdf/cbeae223-69f0-4438-b8f2-7c8836564ef7.

Gouvernement du Québec. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Anglais, langue seconde (programme de base)*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_ALS_fr.pdf>.

Gouvernement du Canada. (2014). *Énoncés de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec les êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69>.

Gouvernement du Québec. (2014a). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2014b). *L'amélioration de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>>.

Gouvernement du Québec. (2014c). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2015). *Sanction des études et épreuves ministérielles.*

Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle. Document téléaccessible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2016). *Plan d'Immigration du Québec.* Ministère de

l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Document téléaccessible à

l'adresse : <<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2016.pdf>>.

Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *Tesol Quarterly*,

40(1), 109-131. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/40264513>>.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée:

réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-80_KANOUTE.pdf>.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin.

Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires

linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal Of Education*, 49(2), 373-398.

Martineau, S. (2007). *L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion*.

Document téléaccessible à l'adresse : < http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf>.

McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Admuti-Trache, M. et Ait-Said,

R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation Et Francophonie*, XXXVI(1), 177-196. Document téléaccessible à l'adresse :< https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_177.pdf>.

McAndrew, M., Ledent, J. Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le

cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55. Document téléaccessible à l'adresse :< <http://www.erudit.org/fr/revues/cqd/2013-v42-n1-n1/1017097ar/>>.

McAndrew, M., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves

issus de l'immigration: regards contrastés : présentation. *Diversité urbaine*, 12(1), 3-6. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www.erudit.org/fr/revues/du/2012-v12-n1-du0880/1019209ar/>>.

Mottier Lopez, L., Leveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte

scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation au secondaire*, 31(3), 5-34. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.erudit.org/en/journals/mee/2008-v31-n3-mee01397/1024962ar.pdf>>.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyses qualitatives: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf>.
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université de Montréal, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11886/Murphy_Tresa_2014_memoire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.
- Mutombo, J. M. (2003). Identité et performances scolaires. Les élèves issus de groupes minoritaires au Québec, leurs points de vue. *Journal Of International Migration and Integration*, 4(3), 361-393.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)>.
- Paillé, P. (1997). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.erudit.org/fr/revues/crs/1994-n23-crs1517109/1002253ar.pdf>>.

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. Document téléaccessible à l'adresse : < <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2015-v15-n1-du02705/1037872ar.pdf>>.

Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Touhmou, A. H. (2017). De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec. *Éducation et francophonie*, 45(2), 22-46. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://eds-a-ebshost.com.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d0b8a11c-0a72-42d7-8c35-acb417f1ff0f%40sessionmgr4007>>.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Document téléaccessible à l'adresse : <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33667886/Initiation_recherche_sc_hum.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1534022688&Signature=8XK1%2Bpzu%2FXli%2B1Vl0MxojGFp2JU%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DInitiation_recherche_sc_hum.pdf>.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

- Xu, G. (2010). Understanding the Role of Interaction From Linguistic, Affective, and Social Perspectives. *TESL Canada Journal*, 27(2), 68-88. Document repéré à l'adresse: <<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1049/868>>.
- Ying, X. (2016). De l'approche communicative à l'approche cognitive. *Synergie Chine*, (11), 189-198. Document téléaccessible à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Chine11/ying_xiaohua.pdf>.

ANNEXE 1

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ÉLÈVE)

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire.

Personnes responsables du projet

Ce projet a pour but de réaliser un essai de fin d'études au programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire à l'université de Sherbrooke. Il sera mené par Khadija Amesguine, étudiante/chercheure, sous la direction de Professeure Marilyn Steinbach.

Objectifs du projet

L'objectif principal du projet est de se renseigner sur le degré de réussite du cours d'anglais au deuxième cycle du secondaire chez les élèves issus de l'immigration, intégrés directement dans les classes régulières et qui n'ont pas été initiés à la cette langue. Nous tenterons de relever les difficultés reliées à l'apprentissage de la langue et

les moyens utilisés pour les affronter. Nous nous renseignerons également sur les besoins des élèves en matière de soutien pour réussir.

Raison et nature de la participation

Votre participation sera requise pour une entrevue d'environ 30 à 45 minutes. Cette rencontre aura lieu à l'école même et en fonction de vos disponibilités. Vous aurez à répondre à des questions en lien avec votre expérience d'apprentissage de l'anglais, de vos inquiétudes quant à votre réussite et de vos besoins pour y parvenir.

Avantages pouvant découler de votre participation

Votre participation à ce projet vous apportera l'avantage d'exprimer ouvertement vos besoins et vos inquiétudes. Elle permettra également de faire connaître au gouvernement le besoin de soutien à l'apprentissage de l'anglais pour les nouveaux arrivants.

Inconvénients et risques pouvant découler de votre participation

Votre participation à ce projet ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourrez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendra.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits?

Oui ☐ Non ☐

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, nous recueillerons et consignerons dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, origine ethnique, enregistrement audio, résultats et dossier scolaires.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par nos soins.

Nous utiliserons les données seulement à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 201_

Déclaration de responsabilité du chercheur de l'étude

Je, _____ chercheure principale de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheure principale de l'étude : _____

Fait à _____, le _____ 201_.

ANNEXE 2

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANT)

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les classes régulières d'anglais au deuxième cycle du secondaire.

Personnes responsables du projet

Ce projet a pour but de réaliser un essai de fin d'études au programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire à l'université de Sherbrooke. Il sera mené par Khadija Amesguine, étudiante/chercheure, sous la direction de Professeure Marilyn Steinbach.

Objectifs du projet

L'objectif principal du projet est de relever les contraintes liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves issus de l'immigration, intégrés directement dans les classes régulières et qui n'ont pas été initiés à la cette langue. Nous tenterons donc d'identifier les difficultés rencontrées lors de l'enseignement

de la langue et les moyens utilisés pour les surmonter surtout en l'absence de soutien. Nous nous renseignerons également sur les besoins des enseignants et des élèves afin d'atteindre le seuil de réussite et ainsi la diplomation.

Raison et nature de la participation

Votre participation sera requise pour une entrevue d'environ 60 à 90 minutes. Cette rencontre aura lieu à l'école même et en fonction de vos disponibilités. Vous aurez à répondre à des questions en lien avec votre expérience d'enseignement de l'anglais aux élèves nouvellement arrivés et intégrés dans vos classes régulières sans connaissance préalable de cette langue. Vous nous parlerez des moyens et des ressources utilisés pour pallier aux difficultés de ces élèves, des défis à relever au quotidien, et de vos inquiétudes quant à l'atteinte des objectifs disciplinaires et au développement des compétences ciblées dans le programme.

Avantages pouvant découler de votre participation

Votre participation à ce projet vous apportera l'avantage d'exprimer ouvertement vos besoins et vos inquiétudes. Elle permettra également de faire connaître au gouvernement le besoin de soutien à l'apprentissage de l'anglais pour les nouveaux arrivants.

Inconvénients et risques pouvant découler de votre participation

Votre participation à ce projet ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourrez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendra.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits ?

Oui ☐ Non ☐

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, nous recueillerons et consignerons dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, date de naissance, nombre d'années d'expérience en enseignement de l'ALS et l'enregistrement audio de l'entrevue.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par nos soins.

Nous utiliserons les données seulement à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 201_

Déclaration de responsabilité du chercheur de l'étude

Je, _____ chercheuse principale de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____

Fait à _____, le _____ 201_.